UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ENNA "KORE"

Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

SCUOLA SECONDARIA II GRADO

Relazione finale

di

Jacquiline Di Mari

Relatore ***Prof.ssa Nicolina Pastena***

ANNO ACCADEMICO 2022-2023

Indice

CAPITOLO I.....2

I.1. Excursus normativo sintetico relativo al processo di inclusione in ambito scolastico (dall'integrazione all'inclusione, anche in relazione ai diversi gradi di scuola).....2

I.2. La figura dell'insegnante di sostegno nella scuola dell'autonomia: profilo e competenze professionali.....10

CAPITOLO II.....15

II.1. Quadro teorico-scientifico e metodologico relativo alla disabilità dell'alunno.....15

II.2. Riferimenti metodologico-didattici relativi alla disabilità dell'alunno..17

III CAPITOLO.....21

III.1 Presentazione della scuola Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "Archimede": le scelte educative, l'offerta formativa, il rapporto con il territorio.....21

III.2 Presentazione dell'alunno N. C......24

III.3 La classe dell'alunno N. C.: clima e dinamiche relazionali.....26

III.4 Gli attori della relazione educativa: l'alunno N. C., il docente di sostegno, i docenti della classe, la famiglia.....27

III.5 Il P.E.I. dell'alunno.....28

III.6 Il tutor accogliente: orientamento, accompagnamento e supporto fornito durante lo svolgimento delle attività di tirocinio diretto e indiretto.....31

III.7 L'approccio con l'alunna: scelte metodologico-didattiche e attività svolte durante il tirocinio diretto.....33

III.8 Riflessioni sull'esperienza di tirocinio diretto e indiretto presso l'istituzione scolastica.....36

CONCLUSIONI.....38

BIBLIOGRAFIA.....39

SITOLOGIA.....40

Allegato.....41

CAPITOLO I

I.1. Excursus normativo sintetico relativo al processo di inclusione in ambito scolastico (dall'integrazione all'inclusione, anche in relazione ai diversi gradi di scuola)

L'idea di una scuola inclusiva deve essere orientata verso l'affermazione di una prospettiva focalizzata sull'integrazione e l'inclusione di ogni individuo, specie di chi presenta delle difficoltà che possono essere di tipo intellettivo, culturale, sociale.

«Mettere al centro del progetto educativo – scolastico l'idea di un'educazione inclusiva, comprensiva di ogni genere di diversità e forma di marginalità, rappresenta, oltre che un obiettivo rispondente alle esigenze di tutti gli alunni, un modo per promuovere l'effettiva capacità democratica ed emancipatrice della formazione scolastica. Infatti, l'idea di un'educazione inclusiva, se perseguita con determinazione e competenza, mette a nudo le debolezze e le incrinature del sistema scolastico e, nello stesso tempo, fornisce le direttrici per la progettazione e la realizzazione di percorsi efficaci ed autentici di crescita, aprendo a nuove possibilità e orientando verso inusitate direzioni»[1] .

È un processo, un cambiamento che non deve avvenire nell'allievo ma nell' intera istituzione scolastica: l'inclusione rappresenta per le scuole una tensione continua all'innovazione migliorativa piuttosto che una meta raggiunta. Il sistema scolastico deve sviluppare un'azione di ricerca continua per essere all'altezza di fornire servizi qualificati in risposta alle esigenze variegate dei minori, rendendosi sempre più adeguato per tutti.
Vivere la scuola, dunque, in tutte le sue differenti vesti, non può e non deve rappresentare un problema né per gli studenti, i quali dovrebbero poter trovare in essa il proprio spazio e la propria dimensione, né per i docenti che dovrebbero essere posti nelle condizioni adeguate a poter adempire

[1] A. Mura, Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico – culturali e questioni aperte, Milano, FrancoAngeli, 2016, p.179

pienamente ad un compito così complesso. Il pieno conseguimento di obiettivi così importanti può avvenire solamente all'interno di un contesto in grado di garantire il benessere di tutte le persone chiamate a prendere attivamente parte al processo educativo.

È fondamentale che: «la scuola [...] sia pensata come sistema in grado di accogliere e fare integrare istanze e bisogni diversi con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo della persona e della sua formazione. Una scuola capace, dunque, di porre al centro del proprio interesse le persone con le proprie risorse e le proprie fragilità, che si ponga nella prospettiva della promozione del benessere e che assuma, come principio, quello di sintonizzarsi con gli allievi intercettandone i bisogni e le potenzialità»[2] .

Il modello pedagogico della nostra scuola, da tanti anni, è stato investito da una serie di normative, decreti, direttive e circolari ministeriali, tutte con l'obiettivo di specializzare le nostre scuole, di tutti i gradi, in materia di inclusione.

L'evoluzione storica della normativa italiana prevede un passaggio dall'inserimento all'integrazione e dall'integrazione all'inclusione.

Il testo che racchiude l'essenza del processo di inclusione scolastica è il Documento Falcucci del 1975; tale testo racchiude tutta la riflessione sui problemi degli alunni handiccappati della Commissione Falcucci, e venne allegata alla C.M. del 1975 n. 227, al fine di garantire un'ampia diffusione e condivisione. In questo documento si parla per la prima volta di Progetto Educativo, che superava il rapporto dualistico insegnante – classe, attribuendo a un gruppo di insegnanti interagenti la responsabilità globale verso un gruppo di alunni. Nasce così la figura dell'insegnante di sostegno, pensato come esperto, particolarmente competente e, dunque, uno specialista di metodologia didattica.

Tra le tappe più importanti abbiamo la Legge del 4 Agosto 1977 n. 517, ossia un insieme di norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione. Queste norme prevedevano una serie di attività al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio, attività scolastiche integrative che garantivano anche forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap . La Legge in questione rappresenta un importante passo avanti nella

[2] A. Ronzoni, M. Guidi, M. Grasso, Benessere/malessere a scuola: Un'indagine sulla qualità dell'esperienza scolastica, in «Psicologia Scolastica», vol. 6, n.1, p.15

tutela dei diritti delle persone con disabilità in Italia; la Legge si propone di garantire alle persone con disabilità la piena partecipazione nella vita sociale, culturale ed economica del Paese. Ciò include l'accesso all'istruzione, al lavoro, ai servizi sociali e sanitari, nonché la possibilità di vivere in modo autonomo e dignitoso. La Legge si impegna a rimuovere le barriere architettoniche, ambientali e culturali che possono limitare l'accesso e la partecipazione delle persone con disabilità alla vita quotidiana, questo può includere l'adeguamento degli edifici pubblici e dei mezzi di trasporto nonché l'implementazione di servizi e tecnologie assistive. In ambito educativo, la Legge promuove l'adozione di politiche e pratiche educative inclusive, che permettano alle persone con disabilità di frequentare le scuole e i corsi formativi insieme ai loro coetanei senza disabilità, l'obiettivo è quello di favorire l'inclusione scolastica e di garantire a tutti gli studenti le stesse opportunità di apprendimento.

Un'altra delle Leggi più significative a riguardo è la Legge quadro del 5 Febbraio 1992 n. 104, conosciuta come "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", la quale sancisce il diritto di assistenza, integrazione sociale e altri diritti delle persone con disabilità.

La Legge definisce il concetto di disabilità come una riduzione duratura delle capacità di compiere un'attività in conseguenza di menomazioni congenite o acquisite. Questa definizione ampia include una basta gamma di condizioni fisiche e mentali che possono limitare le capacità funzionali di un individuo. La Legge riconosce alle persone con disabilità il pieno godimento dei diritti civili, politici, sociali ed economici, nonché l'accesso alle opportunità offerte dalla società, tra cui il diritto all'istruzione.

Il Ministero dell'Istruzione attua varie misure per garantire e favorire l'inclusione scolastica come, ad esempio, l'inserimento di docenti di sostegno, finanziamento di progetti e attività per l'integrazione, iniziative di formazione del personale docente di sostegno, e così via.

Gli articoli di tale legge più importanti in riferimento all'inclusione scolastica sono quelli che vanno dall'articolo 12 all'articolo 16.

L'articolo 12, ribadisce che l'istruzione è un diritto della tutela a partire dalla scuola materna fino all'università. Ad ogni studente con disabilità viene realizzato un profilo dinamico-funzionale preposto alla formulazione di un PEI (Piano Educativo Individualizzato), l'articolo 13 ribadisce l'importanza del

coordinamento tra scuole, servizi sanitari, socio-assistenziali, ricreativi e culturali, l'articolo 14, si occupa del ruolo degli insegnanti di sostegno e dell'importanza di un loro costante aggiornamento; l'articolo 15 prevede l'istituzione di appositi gruppi di lavoro in ogni ufficio scolastico e i membri di questi gruppi hanno il compito di collaborare nelle attività organizzate per integrare gli alunni con difficoltà di apprendimento. Infine, l'articolo 16 stabilisce che nel PEI devono essere indicati per quali discipline siano stati usati metodologie didattiche particolari ed eventuali attività integrative. Lo stesso articolo argomenta anche in materia di esami del rendimento dello studente: nella scuola dell'obbligo, si prevedono prove corrispondenti agli insegnamenti impartiti e in grado di valutare il progresso dell'alunno in rapporto al suo livello iniziale. Nella scuola secondaria di secondo grado, sono previste prove equipollenti e strumenti compensativi.

È impossibile parlare di inclusione senza citare le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009, uno dei documenti pedagogici e normativi più importanti a livello didattico. Queste Linee guida forniscono orientamenti e indicazioni operative per favorire l'inclusione e l'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole italiane. Le Linee guida si basano sui principi di uguaglianza, non discriminazione, pari opportunità, diritto all'istruzione, partecipazione, autonomia e responsabilità; promuovono l'inclusione degli alunni con disabilità a scuola, sostenendo il principio che tutti gli alunni hanno il diritto di frequentare la scuola più vicina al proprio domicilio e di ricevere un'istruzione di qualità. Per far si che tutto ciò accada, è importante che vi sia una collaborazione tra le diverse figure coinvolte nel processo educativo: insegnanti, genitori, operatori socio-sanitari e specialisti.

Il successivo passaggio normativo è rappresentato dalla legge 170/2010, rappresenta nuova norme in materia di DSA in ambito scolastico e riconosce tra i DSA la dislessia, la disgrafia, la discalculia e da disortografia. In allegato troviamo anche le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con DSA e con questa legge si concretizza l'approccio innovativo dell'inclusione scolastica e si definiscono tutti gli strumenti e le metodologie per consentire il pieno sviluppo del processo formativo a partire dalla complessita e unicità di ogni singola persona. Due termini stanno alla base di questa strategia: la personalizzazione e l'individualizzazione dell'offerta didattica.

Il Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2011 n. 5669, insieme alle Linee Guida, chiarisce i contenuti della Legge 170 e fornisce delle indicazioni utilissime per quanto riguarda i disturbi specifici di apprendimento. Secondo tale Decreto, la scuola ha il dovere di osservare e comunicare le difficoltà di un determinato studente, intervenendo attraverso attività di rinforzo e di recupero e deve, inoltre, comunicare con la famiglia riguardo tali difficoltà del proprio figlio. Una volta preso atto del disturbo specifico di apprendimento e aver ottenuto la certificazione di uno specialista, la scuola, insieme alla famiglia, elabora il PDP, Piano Didattico Personalizzato.

Quest'ultimo permette allo studente con DSA il raggiungimento di obiettivi disciplinari e formativi del proprio percorso di studi. Con il PDP si propone allo studente con DSA il raggiungimento degli obiettivi didattici uguali al resto della classe, ma attraverso strategie differenzi, scelte in base alle sue difficoltà.

La Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 delinea la strategia inclusiva di tutte le scuole italiane ed estende il campo di intervento a tutta l'area che include i BES, in particolare: svantaggio socio-culturale, DSA e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana. Fermo restando l'obbligo della certificazione per disabilità e DSA, il Consiglio di Classe o il Team dei docenti identificano in quali casi sia opportuna e necessaria l'implementazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) e, eventualmente, di strumenti compensativi e misure dispensative, al fine di assicurare l'inclusione di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Nella redazione di un PDP, qualora manchi la certificazione clinica o la diagnosi, ad esempio per uno svantaggio linguistico o sociale, il Consiglio di Classe o il Team dei docenti devono motivare, verbalizzandole, le decisioni adottate basandosi su considerazioni pedagogiche e didattiche.

La realtà scolastica deve impegnarsi a diventare inclusiva ed educativa mantenendo l'attenzione sulla centralità della persona:

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni

persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.[3]

Bisogna prestare una particolare attenzione alla valutazione, in particolare riguardo gli alunni disabili e, a tal proposito, i riferimenti normativi sono molteplici. Tra questi ricordiamo il D.lgs. 62/2017, decreto che si concentra esclusivamente alla valutazione e alla certificazione delle competenze di alunni con DSA e altri BES. L'articolo 5 di questo Decreto prevede nuove commissioni per l'accertamento della disabilità in età evolutiva; tale accertamento viene, adesso, redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale (ICF-CY)
La Convenzione ONU stabilisce che, prima di prendere qualsiasi tipo di decisione in merito al trattamento di persone con disabilità, bisogna valutare e verificare la qualità della vita della persona disabili e il suo funzionamento intellettivo. A tal proposito l'ICF, International Classification of Functioning, svolte un ruolo fondamentale, in quanto si propone come modello di classificazione biopsicosociale accuratissimo e che presta particolare attenzione al rapporto tra capacità intellettive del soggetto e il contesto sociale in cui egli vive.

Il modello ICF – CY ci dà un'antropologia, un'idea ampia di funzionamento umano che gli insegnanti possono usare per comprendere se un alunno ha un funzionamento problematico come risultante di un intreccio di diversi aspetti. Tra l'altro, adottare questa antropologia pone gli insegnanti in maggiore allineamento concettuale con gli operatori dei Servizi sanitari che, dopo l'intesa Stato – Regioni del 2008, dovrebbero elaborare la Diagnosi Funzionale in un Profilo di Funzionamento su base ICF: ciò porterebbe a qualche facilitazione in più in un rapporto di collaborazione spesso molto difficile. [4]

L'ICF risulta essere lo strumento più appropriato, in quanto esso tiene in considerazione la salute e il funzionamento globale. Infatti per individuare un eventuale problema, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, bisogna

[3] Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione. MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. Reperibile in: www.gazzettaufficiale.it, p.7
[4] Ianes, D., Cramerotti, S., *Alunni con BES. Bisogni educativi speciali,* Erickson, Trento, 2015, p. 22

leggere in modo globale e interconnesso l'intera situazione, vista come frutto di relazioni tra vari ambiti interni ed esterni al soggetto.
Dunque, il funzionamento del bambino è pressocché complesso e si manifesta in modo differente in relazione ai contesti interni ed esterni.
Tra i fattori interni che possono influire sul funzionamento del bambino, il primo modello di Diagnosi Funzionale basato sull'ICF del 2004, ha individuato: stili di attribuzione, autoefficacia, autostima, emotività, motivazione e comportamenti-problema

L'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) deriva dalla classificazione ICIDH del 1980 e completa la classificazione ICD-10 che fornisce informazioni sulla diagnosi e sull'eziologia della patologia. L'ICF non contiene riferimenti alla malattia, ma si concentra sul solo funzionamento.[5]

Nel 1980 nasce l'ICIDH, International Classification of Impairment, Disability and Handicap, complementare all'ICF, i dati eziologici vengono integrati dall'analisi dell'impatto che quella patologia possa avere sull'individuo e sul contesto ambientale in cui vive. L'ICIDH è caratterizzato da tre componenti fondamentali: la menomazione, la disabilità e lo svantaggio
Con il D. Lgs 66 del 2017, inoltre, sono stati istituiti dei nuovi gruppi per l'inclusione scolastica, come ad esempio il GLIR, Gruppo di lavoro interistituzionale regionale, il quale ha compiti di consulenza e proposta all'Ufficio scolastico regionale per la definizione e la verifica dei vari programmi; il GIT, gruppo per l'inclusione territoriale, composto dai docenti esperti di inclusione, che tiene conto di tutte le richieste relative al fabbisogno delle misure di sostegno; il GLI, Gruppo di lavoro per l'inclusione, presente in ogni istituto scolastico stabilisce le linee guida di una scuola inclusiva per tutti gli alunni con BES, il GLI supporta i docenti nella realizzazione per Piano per l'inclusione; il GLO, Gruppo di lavoro operativo, definisce il PEI e verifica il processo di inclusione, considerando anche quante ore di sostegno ha bisogno ogni istituto scolastico, inoltre il GLO elabora e approva il PEI.
Quest'ultimo è uno dei documenti più importanti riguardo il processo di inclusione di ogni scuola

[5] TFA sostegno nella scuola secondaria di I e di II grado. Manuale per la preparazione alle prove d'accesso ai percorsi di specializzazione, EditoreSimone, 2023, pp. 112-113

Esso definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse umane, strumentali, finanziarie disponibili, compreso l'utilizzo complessivo delle ore di sostegno sulla base dei PEI di ogni bambina o bambino, alunna o alunno, studentessa o studente e nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole, per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento, per progettare, e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.[6]

Prima di arrivare alla formulazione del PEI, è necessario formulare profilo di funzionamento, organizzato secondo i principi del modello bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF); alla sua formulazione partecipano, oltre il Dirigente scolastico anche i genitori del soggetto e, se possibile, il soggetto stesso e viene aggiornato ad ogni passaggio di grado di istruzione.

Il Profilo di funzionamento, previsto dall'art. 12, comma 5 della L. 104/1992 e disciplinato dall'art 5, comma 3, del D. Lgs. 66/2017, è redatto da un0Unità di valutazione multidisciplinare nell'ambino del SSN composta da:

a) Uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista. Esperto nella patologia che connota lo stato di salute del minore;

b) Almeno due delle seguenti figure: un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale o un pedagogista o un altro delegato, in possesso di specifica qualificazione professionale in rappresentanza dell'Ente locale di competenza.

Il Profilo di funzionamento contiene indicazioni relative anche alle competenze professionali e alla tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili ai fini dell'inclusione.[7]

Il Profilo di funzionamento comprende la diagnosi funzionale, ossia la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno e il profilo dinamico-funzionale, ovvero l'atto che indica il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno può raggiungere.

Come già detto, il Profilo di funzionamento è un documento propedeutico necessario per la formulazione del PEI, Piano Educativo Individualizzato.

[6] Ivi, p. 118
[7] Ivi, p. 120

Il Piano educativo individualizzato rappresenta il progetto di vita scolastica di ogni alunno con disabilità, nel quale sono esplicitati i diversi interventi didattico-educativi, riabilitativi, di socializzazione e integrazione predisposti in favore dell'alunno/a.[8]

Esso è elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, composto dal gruppo docenti contitolari e dal consiglio di classe, dai genitori e dalle figure professionali specifiche e, se possibile, dagli alunni con disabilità.
All'interno del PEI, il quale individua obiettivi e strategie educative e didattiche, sono espresse le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, modalità di verifiche e i criteri di valutazione dei soggetti con disabilità.
Una prerogativa fondamentale nella formulazione del PEI è quella di tenere in considerazione la condizione di disabilità e del Profilo di funzionamento, facendo particolare attenzione all'indicazione dei facilitatori e delle barriere.
Il PEI, almeno provvisorio, deve essere redatto entro il 30 giugno per gli alunni dell'anno successivo e non oltre il 31 ottobre deve essere approvato quello definitivo il quale poi sarà soggetto a due verifiche nel corso dell'anno. La sua progettazione si inserisce all'interno della programmazione della classe e segue le stesse regole progettuali della programmazione dell'intera classe (soltanto che esso è rivolto ad un solo soggetto) e, inoltre, viene specificato se quello che intraprenderà l'alunno sarà un percorso didattico ordinario, personalizzato o differenziato.

Il PEI è un documento articolato e composito ed implica un impegno trasversale alle diverse tipologie di intervento; nello specifico dell'intervento didattico, saranno necessari margini di approcci multidisciplinari e trasversali. Di volta in volta, in relazione alle abilità acquisite, alle potenzialità espresse ed al grado di disabilità, gli approcci disciplinari dovranno essere individuati in relazione alle specificità personali e funzionali dell'alunno e potranno seguire in alcuni casi vie di accomodamento dei percorsi previsti per la classe ed in altri percorsi di carattere parallelo coerenti con le possibilità di acquisizione emergenti.[9]

Dunque, la progettazione di un intervento didattico in presenza di un alunno con disabilità deve tenere in attenta valutazione alcune variabili, come ad esempio, delle condizioni di autonomia del soggetto, della sua valutazione diagnostica, degli elementi di forza e debolezza dei vari processi di

[8] Ivi, p. 121
[9] Ivi, p. 125

integrazione e inclusione, delle unità di apprendimento di riferimento in relazione alla programmazione, e così via.

Una versa scuola inclusiva si basa su tre parole chiave: dispensare, compensare e abilitare; essa deve potenziare i facilitatori e ridurre le barriere, migliorare il più possibile le capacità e le performance, migliorare l'autonomia di ogni alunno e ridurre i facilitatori umani, sostituendolo con facilitatori ambientali, accomodamenti e curriculum inclusivi.

Il Decreto Legislativo 96/2019, rappresenta un insieme di disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 66/2017. Le novità principale che vengono introdotte sono: la modifica delle modalità di assegnazione delle ore di sostegno, circoscrizione più puntuale del PEI, la revisione della composizione delle commissioni mediche che si occupano di accertare la disabilità, una definizione più peculiare dei ruoli del GIT e del GLO, un coinvolgimento diretto dello studente con disabilità nel suo progetto di inclusione. Il Decreto del 2019 segue il principio della personalizzazione delle soluzioni adottate per favorire l'inclusione, mirando a delle soluzioni non standarizzate, bensì studiate e calibrate sulle esigenze del singolo alunno; inoltre viene dato più peso e importanza alla figura della famiglia e dell'alunno (se maggiorenne) cercando di seguire il principio di autodeterminazione.

In conclusione possiamo dire:

La scuola ha il compito di qualificare le azioni attraverso cui conosce, accompagna e responsabilizza ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo. Le sue proposte riguardano un arco temporale limitato o ampio: una determinata attività che si conclude in poche settimane, o in un anno scolastico, o in un ciclo di studi. Ma devono interessare tutti e ciascuno ed essere correlate a prospettive di medio e lungo termine. In particolare, le esperienze educative e didattiche scolastiche devono collegarsi alla biografia personale del minore, mirando a sostenere in lui lo sviluppo del «migliore Sé possibile»[10]

I.2. La figura dell'insegnante di sostegno nella scuola dell'autonomia: profilo e competenze professionali

Giunti a questo punto, risulta indispensabile allontanarsi definitivamente dall'idea tipica e tradizionale di insegnamento, fondata sulla mera trasmissione

[10] Pavone, M., *L'inclusione educativa Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014, pp. 183 - 184

di saperi e contenuti, per giungere al nuovo e necessario modello educativo – didattico che “pone al centro l’alunno” e che, quindi, si fonda su un modello di interazione fra allievi e insegnanti e che tiene in considerazione il singolo alunno e non l’intera classe.

Stiamo parlando di un nuovo “stile” di insegnare, denominato “Learner-centred Approach” (approccio incentrato sull’allievo) che si contrappone al “Teacher-centred Approach” (approccio incentrato sull’insegnante). Protagonista dell’azione educativa, insieme agli alunni, è l’insegnante: etimologicamente tale termine significa “colui che lascia dei segni”.

È proprio per evidenziare la rilevanza del ruolo dell’insegnante all’interno della nuova realtà scolastica, che risulta indispensabile ripercorrere brevemente i cambiamenti che ha subito il suo ruolo nel corso della storia: inizialmente, nell’insegnamento tradizionale il maestro era colui che tramandava verticalmente contenuti e conoscenze ai propri allievi; con la rigenerazione pedagogica, e, finalmente, col riconoscimento di nuove relazioni, il maestro diventa “facilitatore” dell’alunno: nasce così l’“educazione integrale” nella quale l’interesse è rivolto non solo agli aspetti cognitivi ma anche affettivi ed emotivi di ogni singolo.

Intorno agli anni ’90, all’interno del processo relazionale maestro/allievo, l’affettività e l’emotività conquistano un posto importante nei processi educativi. Il maestro, da colui che propone e tramanda modelli didattici prefissati diventa anche educatore: deve essere in grado di mettere in atto piani atti al raggiungimento di determinati obiettivi, non più puramente didattici ma anche relazionali, educativi, personali.

Oggi, gli insegnanti sono chiamati ad essere sempre più professionisti dell’educazione e della formazione: aumenta l’esigenza di agire con nuovi strumenti e metodologie e di rispondere a esigenze educative emergenti. L’insegnante diventa professionista “riflessivo”: la sua attività deve renderlo capace di riflettere nel corso della sua azione, di non rimanere chiuso nell’idea che basti applicare determinate teorie e tecniche, e di affrontare in modo flessibile e innovativo le situazioni di incertezza, mettendo in gioco le proprie competenze.

All’insegnante è affidato l’importante e al tempo stesso difficile compito di gestire la classe: imparare a dirigere le molteplicità di un gruppo, con tutte le loro diversità, è strettamente collegato al modo di insegnare.

Dirigere la classe significa operare in modo che ogni alunno possa scoprire le giuste attenzioni educative e didattiche, nell'appagamento dei propri bisogni. In una classe, come già detto, possiamo incontrare bambini e ragazzi con esigenze tipiche, che richiedono interventi specialistici mirati, e altri che richiedono attenzioni anche se non specialistiche.
La capacità di riconoscere le situazioni specifiche di ognuno, di operare favorendo l'inclusione e al tempo stesso i processi di crescita personali, rappresenta una condizione imprescindibile per condurre con successo una classe.[11]

È proprio all'insegnante che spetta il compito di comprendere e lavorare in senso riparativo, capendo come quel determinato bambino funziona, quali sono le sue reazioni, come affronta le situazioni emotive nel contesto scolastico. Ogni azione educativa che l'insegnante metterà in atto influenzerà la sua gestione della classe: un'insegnante preparato deve essere in grado di motivare e coinvolgere i propri allievi, tenendo sempre conto delle variabili che possono influenzare la propria azione educativa e didattica. Per suscitare un'adeguata motivazione e partecipazione in classe, bisogna tener conto che gli alunni hanno bisogni specifici legati a:

- I loro vissuti e storia personale
- Le ragioni che sottendono ciò che fanno
- La necessità di intravedere l'esito positivo di ciò che fanno (successo)
- L'interesse
- Le attese e le aspettative
- L'autodeterminazione
- Il coinvolgimento
- La competenza[12]

Il compito principale dell'insegnante è favorire una buona attività educativa delle differenze: deve essere in grado di trattare il tema della diversità su diversi piani, dal piano cognitivo a quello delle conoscenze, a quello affettivo e delle relazioni, deve essere in grado di aprire le menti e anche i cuori sia degli altri adulti che dei bambini. Questo può avvenire attraverso la proposta di

[11] L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, GiuntiEdu, 2017, p.11
[12] Ivi, p.15

attività che potenzino ogni individualità, ogni diversità, realizzando e facilitando processi di socializzazione ed espressività, ponendo interesse alle modalità e agli strumenti attraverso cui vengono trattati determinati argomenti (scelta delle letture, modello di famiglia veicolato).
La didattica va dunque eseguita in maniera flessibile, utilizzando efficaci strategie per coinvolgere tutto il gruppo: brainstorming, cooperative learning, peer tutoring, problem solving, role play.

Da questa organizzazione scaturisce la possibilità di predisporre attività educativo – didattiche in maniera flessibile, facendo ricorso a tutte le opportunità di gestione del gruppo – classe e soprattutto facendo riferimento ai bisogni di tutti e di ciascuno.
Tenendo in considerazione tutto questo, un ruolo importantissimo è svolto non solo dall'insegnante in generale, bensì anche dall'insegnante di sostegno

La disciplina sul reclutamento dei docenti di sostegno ha trovato nuova sistemazione con i decreti attuativi della Buona scuola, precisamente con il D.Lgs. 59/2017 e D.Lgs. 66/2017. L'evoluzione normativa del reclutamento del docente di sostegno è stata caratterizzata da momenti complessi, ad esempio, dalla previsione di corsi intensivi, scuole di specializzazione per docenti già abilitati e corsi universitari, fino ad arrivare al D.Lgs 249/2010 che ha stabilito che la specializzazione per l'attività di sostegno si consegue esclusivamente presso le Università (art. 13), e al D.M. 30-9-2011 che vi ha dao attuazione, dettando i criteri e le modalità di svolgimento dei percorsi.[13]

Per poter diventare insegnante di sostegno è necessario superare, dunque, un concorso che prevede, come presupposto, il diploma di specializzazione per potervi accedere; per la scuola dell'infanzia e primaria occorre, poi, la laurea in scienze della formazione primaria, mentre per la scuola secondaria di primo e secondo grado, occorre l'abilitazione su classe di concorso e 24 CFU nelle materie socio psico pedagogiche.
In generale, possiamo dire che, l'insegnante di sostegno è un docente che viene assegnato alla classe in cui è inserito almeno un bambino con disabilità, e all'interno di essa diviene contitolare. Per tale motivo, egli partecipa ad ogni riunione di consiglio di classe e interclasse, oltre alla programmazione e agli incontri con i genitori, alle valutazione e alla redazione degli scrutini di tutti gli alunni della medesima classe.

[13] TFA sostegno nella scuola secondaria di I e di II grado. Manuale per la preparazione alle prove d'accesso ai percorsi di specializzazione, Op. Cit., p. 128

L’orario di servizio dell’insegnante di sostegno è uguale a quello dei docenti dell’ordine di scuola di servizio, dunque 25 ore per la scuola di infanzia, 22 ore per la scuola primaria a cui vanno aggiunte due ore di programmazione settimanale, e 18 ore per la scuola secondaria di primo e secondo grado.
L’insegnante di sostegno fa parte del GLH, ovvero del gruppo di lavoro sull’handicap operativo, con cui il Dirigente scolastico fissa gli appuntamenti nel mese di ottobre. Al GLH, oltre l’insegnante di sostegno, partecipa anche il coordinatore di classe e il segretario del Consiglio di classe, i genitori dell’alunno e gli specialisti del servizio di neuropsichiatria infantile. Successivamente a questi incontri, l’insegnante di sostegno elabora un verbale sull’incontro che verrà, poi, inviata all’Ufficio del Dirigente.
Un altro dovere dell’insegnante di sostegno è il rapporto costante che deve avere con i genitori; egli deve curare i rapporti con le famiglie, al fine di condividere gli obiettivi didattici ed educativi, creando così un clima di fiducia e scambio.
Inoltre egli deve partecipare alla relazione con gli altri soggetti che partecipano alla formulazione per progetto educativo (come ad esempio l’ASL, l’ente locale, i servizio socio-assistenziali etc).
Oltre al Consiglio di Classe, il docente di sostegno fa parte, a pieno titolo, anche del Gruppo di lavoro operativo per l’inclusione degli alunni(GLO), che ha il compito di programmare e redigere il Piano educativo individualizzato e verificarne, successivamente, l’efficacia della sua applicazione.
Parlando di metodi, tecniche, e processi, all’interno del pentolone dell’inclusione non possiamo non citare allora l’importanza cruciale che ricopre l’aspetto affettivo nell’insegnante e delle sue capacità empatiche e dunque meglio definita, intelligenza interpersonale. Come sosteneva Gardner, l’intelligenza interpersonale consiste nella capacità di un individuo di riuscire a comprendere gli altri, con le loro motivazioni e il loro modo di lavorare, e trovando le giuste modalità per poter interagire con essi in maniera cooperativa.
L’intelligenza interpersonale è dunque definibile come la capacità di saper distinguere gli stati d’animo degli altri e i propri, ed è una delle capacità più importanti di ogni insegnante, soprattutto dell’insegnante di sostegno.
Sapersi mettere nei panni dei propri bambini, all’interno delle loro difficoltà e delle loro situazioni vuol dire comprendere e allo stesso tempo scoprire il modo

per dare il proprio sostegno. L’insegnante deve, dunque, essere figura di riferimento, e orientato al cambiamento, che porti nuova aria nelle scuole e che sia lontano dallo stereotipo tradizionale.

CAPITOLO II

II.1. Quadro teorico-scientifico e metodologico relativo alla disabilità dell’alunno

La cecità è una condizione caratterizzata dalla perdita totale o parziale della capacità visiva. Può essere congenita, acquisita o progressiva e può essere causata da una varietà di fattori, tra cui anomalie genetiche, malattie oculari, traumi, invecchiamento o patologie sistemiche.

La disabilità visiva costituisce un insieme diversificato di condizioni che interessano il funzionamento del sistema visivo, dal funzionamento dell'occhio e delle sue componenti fino alle regioni cerebrali coinvolte nell'elaborazione delle informazioni visive. Queste condizioni possono avere un impatto più o meno significativo sulle attività quotidiane e sull'autonomia dell'individuo. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), si stima che nel mondo ci siano circa 19 milioni di bambini con problemi visivi e 1,4 milioni di bambini con diagnosi di cecità.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nella più recente versione dell'Inter national Classification Disease (ICD-11), definisce come disturbo del sistema visivo qualsiasi disordine che riguardi gli occhi o i loro annessi, i network o le aree cerebrali che permettono la percezione e il comportamento visivo dell'individuo. Secondo tale definizione, la disabilità visiva rappresenta quindi un gruppo mol to eterogeneo di disturbi che, in maniera più o meno grave, ostacolano e limitano alcune attività della vita quotidiana della persona, tipicamente collegate alla pro cessazione dell'immagine visiva, quali per esempio l'orientamento nell'ambiente e la mobilità, la lettura e gli apprendimenti.[14]

La Legge Nazionale n. 138/2001, chiamata "Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici", delinea le varie forme di disabilità visiva con riconoscimento legale, stabilendo i criteri per valutare i diversi gradi di gravità della limitazione stessa.
Il testo normativo attualmente in vigore, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21 Aprile 2001, suddivide la disabilità visiva in cinque categorie, definite in base ai parametri di acuità visiva e ampiezza del campo visivo. Secondo quanto detto, si considerano ciechi totali le persone che non hanno alcuna visione in entrambi gli occhi, individui che percepiscono solo ombre, luci o movimenti della mano in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 3%; ciechi parziali sono considerati gli individui con un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con correzione e coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 10%; ipovedenti gravi sono soggetti con un residuo visivo non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con correzione e coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 20%;

[14]C. Pecini, D. Bruzzolara, *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo,* McGrawHill, Milano, 2020, p. 115

ipovedenti medio-gravi sono gli individui con un residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con correzione e coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 50%; e infine ipovedenti lievi sono persone con un residuo visivo non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con correzione e coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 60%.

La principale innovazione introdotta dalla Legge 138/2001 risiede nella considerazione non solo dell'acuità visiva (visione centrale), ma anche del campo visivo periferico. La legge riconosce che la disabilità visiva non è sinonimo di totale cecità, né di una sua drastica riduzione quantitativa ed è fondamentale considerare non solo la quantità di visione residua, espressa in forma di frazione, ma anche la percentuale del campo visivo perimetrale disponibile.

La valutazione del bambino con disturbo visivo richiede un approccio integrato che combini l'uso di strumenti diagnostici con l'osservazione del suo comportamento complessivo. Oltre a identificare il disturbo visivo, l'obiettivo principale della diagnosi è comprendere il funzionamento globale del bambino e la sua capacità di adattarsi all'ambiente circostante, al fine di fornire informazioni utili per pianificare il trattamento.

Recentemente, sono stati sviluppati nuovi strumenti di valutazione specificamente destinati ai pazienti pediatrici, utilizzabili fin dalla prima infanzia e durante tutte le fasi di crescita. Questi strumenti permettono un'analisi dettagliata delle capacità visive, visuo-motorie e visuo-cognitive, adatti anche per valutare pazienti non collaborativi o con disturbi visivi associati ad altre condizioni neurologiche.

Tuttavia, l'uso di tali strumenti non esclude l'importanza dell'anamnesi familiare, dell'esame oftalmologico pediatrico e della valutazione da parte di un neuropsichiatra infantile. La valutazione della funzionalità visiva del bambino deve considerare diversi aspetti, come il comportamento visivo spontaneo, le abilità oculomotorie, l'acuità visiva, la visione binoculare e stereoscopica, la sensibilità al contrasto e al colore, il campo visivo, l'attenzione visiva e le capacità visuo-percettive e visuo-prassiche. È importante valutare anche l'uso di sensi alternativi nel caso in cui il residuo visivo sia limitato o non utilizzabile.

A seconda dell'età e della cooperazione del bambino, possono essere previsti livelli differenziati di valutazione delle varie competenze, per ottenere una

comprensione completa delle sue capacità di elaborazione delle informazioni visive. Inoltre, alcuni esami elettrofisiologici e neuroradiologici possono contribuire a una diagnosi più approfondita e a una migliore comprensione del grado di compromissione visiva.

Di fronte alla cecità o ipovisione, udito e tatto diventano i principali sostituti sensoriali. La vista è il principale mezzo attraverso il quale un individuo percepisce la realtà, poiché offre una visione completa dell'ambiente circostante, mentre udito e tatto permettono di percepire dettagli specifici dell'ambiente esterno. Infatti, questi sensi non possono compensare completamente la mancanza vista, a causa della loro natura parziale nella percezione ambientale; tuttavia, il coinvolgimento sinergico di udito e tatto può superare questa limitazione e, quindi, è importante incoraggiare lo sviluppo di questi sensi "alternativi".

L'OMS ha lanciato il Piano d'Azione Globale di Prevenzione della Disabilità Visiva 2014-2019 per ridurre del 25% entro il 2019 i deficit visivi evitabili, promuovendo l'accesso ai servizi sanitari, il rispetto dei diritti umani e l'empowerment delle persone con deficit visivo. La Legge n. 138 del 2001 ha introdotto criteri aggiuntivi nella valutazione dei disturbi visivi, includendo la minorazione della visione periferica. La Legge n. 104/92 garantisce ai disabili visivi il diritto a una pensione mensile e la partecipazione alla vita sociale, soprattutto nella scuola. Il MIUR offre sostegno alle famiglie degli alunni con disabilità, fornendo docenti di sostegno e finanziando progetti di integrazione. I GLH pianificano il percorso formativo degli alunni con disabilità attraverso un Piano Educativo Individualizzato, mentre le Aziende Sanitarie Locali forniscono ausili e dispositivi per la funzione visiva, l'orientamento, la mobilità e l'istruzione attraverso dispositivi tiflodidattici.

II.2. Riferimenti metodologico-didattici relativi alla disabilità dell'alunno

Le strategie e metodologie didattiche per la disabilità visiva sono cruciali per favorire l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze negli studenti. L'obiettivo principale è creare un ambiente educativo inclusivo che permetta a ciascuno di esprimere il proprio potenziale. Questo richiede un approccio flessibile e personalizzato che consideri le esigenze specifiche di ogni studente,

inclusa la valutazione delle abilità visive residue, degli stili di apprendimento e delle difficoltà incontrate.

L'istruzione basata sull'accessibilità è una delle strategie più efficaci, che si avvale di tecnologie come software di lettura dello schermo, software di ingrandimento dello schermo, Braille, OCR, audiolibri e tecnologie assistive. Questi strumenti consentono agli studenti di accedere ai materiali didattici in modi adattati alle loro esigenze. In particolare i software di lettura dello schermo o di sintesi vocale converte il testo digitale in formato audio, permettendo agli studenti con disabilità visiva di leggere e comprendere documenti, email, pagine web e contenuti digitali in generale; i Software di ingrandimento dello schermo: Ingrandiscono il testo e le immagini sullo schermo, facilitando la lettura e la fruizione di contenuti digitali per gli studenti con bassa acuità visiva; il Braille rappresenta un sistema di scrittura tattile che utilizza punti in rilievo per rappresentare le lettere e i numeri; il Software di riconoscimento ottico dei caratteri (OCR) converte il testo stampato in formato digitale, rendendolo accessibile agli studenti che utilizzano software di lettura dello schermo o Braille.

Oltre alla diversificazione dei formati testuali, l'uso di tecnologie assistive come calcolatrici parlanti, mappe concettuali e diagrammi tattili, audiolibri, video didattici e tutorial offre ulteriori opportunità per un apprendimento accessibile. Le calcolatrici parlanti permettono agli studenti con disabilità visiva di eseguire calcoli matematici in modo autonomo, favorendo l'apprendimento della matematica e delle scienze, le mappe concettuali e diagrammi tattili rappresentano le informazioni in modo visivo e tattile, offrendo agli studenti con disabilità visiva una rappresentazione alternativa dei concetti e facilitandone la comprensione, gli audiolibri o podcast offrono un'ampia varietà di contenuti audio su diverse materie, permettendo agli studenti di apprendere attraverso l'ascolto. Possono essere utilizzati come materiale didattico complementare o alternativo ai testi tradizionali. Favoriscono l'apprendimento uditivo e la memoria.

Le tecnologie emergenti, come gli smartphone accessibili, i sistemi di navigazione indoor, la realtà aumentata e l'intelligenza artificiale, offrono ulteriori opportunità per migliorare l'accessibilità e l'inclusione. È importante garantire che queste tecnologie siano progettate in modo accessibile e che i contenuti digitali siano accessibili a tutti.

Fondamentali risultano anche determinate metodologie didattiche da adottare nel pianificare le attività. Tra le migliori strategie, troviamo il peer tutoring ovvero, in altre parole, il tutoraggio tra pari, che si basa sull'idea che gli studenti possano aiutarsi reciprocamente a comprendere meglio gli argomenti e a sviluppare le proprie abilità.

Le attività di apprendimento esperienziale (AEL) offrono un modo coinvolgente e interattivo per le persone con disabilità visiva di apprendere nuove abilità, sviluppare la propria autostima e aumentare la propria autonomia. Queste attività si basano sull'idea che l'apprendimento è più efficace quando è vissuto in prima persona e coinvolge tutti i sensi. Sono tanti gli esempi di AEL che possono essere adattati alle persone con disabilità visiva, e possono essere racchiusi in tre grandi aree: quella delle simulazioni, quella riguardante vari giochi e attività tattili, e quella per l’orientamento e la mobilità.

Il cooperative learning, anche noto come apprendimento collaborativo, si presenta come una strategia didattica inclusiva estremamente vantaggiosa per gli studenti con disabilità visiva. Questo approccio si fonda sulla creazione di piccoli gruppi variopinti, in cui gli studenti collaborano congiuntamente per raggiungere un obiettivo condiviso. All'interno di tali gruppi, la cooperazione e la reciproca dipendenza assumono un ruolo fondamentale nell'esperienza di apprendimento.

Il cooperative learning richiede una pianificazione accurata e un coinvolgimento attivo dell'insegnante per guidare gli studenti e facilitare la collaborazione. I benefici per gli studenti con disabilità visiva sono molteplici. Questo metodo inclusivo può aiutarli a sviluppare competenze sociali, cognitive e comunicative, promuovendo una partecipazione completa alla vita della classe e un apprendimento efficace. I vantaggi includono lo sviluppo delle abilità sociali e comunicative, un approccio multisensoriale all'apprendimento, il supporto reciproco e la motivazione, nonché la crescita dell'autostima e dell'autonomia. È cruciale creare gruppi eterogenei considerando le diverse abilità e preferenze degli studenti, e utilizzare materiali didattici accessibili, come Braille, software di lettura vocale e mappe tattili, assegnando ruoli specifici per valorizzare le abilità individuali. L'insegnante deve monitorare il lavoro dei gruppi e fornire supporto se necessario, la valutazione deve tener conto sia del risultato finale del gruppo che del contributo individuale di ogni studente. Inoltre, il cooperative learning può essere integrato con il peer

tutoring, creando un ambiente di apprendimento collaborativo ancora più stimolante e ricco per gli studenti con disabilità visiva. Oltre alle metodologie didattiche sopracitate, è importante creare un clima scolastico positivo e accogliente, dove tutti gli studenti si sentano valorizzati e rispettati. La collaborazione tra insegnanti, genitori e professionisti specializzati è fondamentale per garantire il successo scolastico degli studenti con disabilità visiva.

Le tecnologie emergenti stanno aprendo nuove possibilità di accessibilità per le persone con disabilità visiva, consentendo loro di migliorare la qualità della vita e di raggiungere una maggiore autonomia e inclusione sociale. È cruciale esplorare le innovazioni più promettenti e valutarne l'impatto potenziale. Tra questi troviamo gli Smartphone accessibili che offrono una vasta gamma di funzionalità accessibili, come software di lettura dello schermo, assistenti vocali e applicazioni dedicate per diverse attività quotidiane, Sistemi di navigazione indoor che offrono soluzioni innovative per l'orientamento e la navigazione autonoma, tra cui Bluetooth Beacon, realtà aumentata e mappe digitali in Braille, le Tecnologie di realtà aumentata che consentono descrizioni vocali di oggetti e ambienti, indicazioni per la mobilità e istruzioni per compiti quotidiani, l’Intelligenza Artificiale che sta contribuendo allo sviluppo di soluzioni personalizzate e adattabili, migliorando l'accuratezza dei software di lettura dello schermo e creando assistenti virtuali capaci di comprendere e rispondere a comandi complessi.

È fondamentale garantire l'accessibilità dei contenuti digitali per sfruttare appieno il potenziale delle tecnologie emergenti, progettando siti web, app e servizi digitali in modo accessibile e fornendo descrizioni alternative per immagini e contenuti multimediali

III CAPITOLO

III.1 Presentazione della scuola Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "Archimede": le scelte educative, l’offerta formativa, il rapporto con il territorio

l'Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "Archimede" di Rosolini rappresenta un polo formativo d'eccellenza nel territorio della provincia di Siracusa, offrendo una vasta gamma di indirizzi di studio in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti. L'offerta formativa si articola in tre licei: Scientifico, Scienze Umane e Linguistico; due Istituti Tecnici: Elettronica/Elettrotecnica e Aeronautico; e un Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e l'Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera. La sede centrale è sita in via Sipione, 147 e accoglie le classi dei licei e del primo biennio dei

Servizi Commerciali; le sei classi dell’ITIS e le quattro classi del triennio dei Servizi Commerciali sono allocate presso la sede di via Santa Alessandra; le classi dell’indirizzo professionale di Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera sono stanziate nei locali di via Rossini. L'Istituto "Archimede" vanta una popolazione studentesca di oltre 700 ragazzi, di cui la maggior parte frequenta i licei, suddivisi in 20 classi. L'ITIS, seppur con un numero inferiore di iscritti, conta comunque 6 classi attive. L'Istituto Professionale completa l'offerta formativa con 7 classi per l'indirizzo enogastronomia e ospitalità turistica e 6 per l'indirizzo servizi commerciali. La guida dell'Istituto è affidata alla Dirigente Scolastica, la dott.ssa Maria Teresa Cirmena, coadiuvata dalla Direttrice dei Servizi Generali e Amministrativi, la dott.ssa Giuseppina Gerratana. Un qualificato "Staff di Dirigenza" collabora attivamente alla gestione dell'Istituto, garantendo il supporto necessario al corpo docente e al personale ATA. Lo “Staff di Dirigenza” si compone di due Collaboratrici, le professoresse Di Noto Maria e Spadola Cinzia; di due referenti del plesso S. Alessandra, il prof. Megna GianPiero e la prof.ssa Covato Maria; di due del plesso Rossini, la prof.ssa Di Dio Giovanna e il prof. Petrolo Marcello. Infinte, è opportuno citare anche il ruolo fondamentale svolto dalle Funzioni Strumentali, ovvero: Area 1: Gestione PTOF; Area 2: Valutazione e Autovalutazione di Istituto RAV/PdM/Rendicontazione Sociale; Area 3: Innovazione Tecnologica; Area 4: Comunicazione Istituzionale Interna ed Esterna; 6 Area 5: Orientamento in Entrata, accoglienza e servizi degli studenti; Area 6: Orientamento in uscita e PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento-Ex Asl); Le Funzioni Strumentali sono docenti con specifiche competenze che coordinano e sviluppano progetti e iniziative in aree strategiche per l'Istituto, in collaborazione con il corpo docente e il personale ATA. Inoltre, il corpo docente è composto da circa 115 insegnanti, per la maggior parte assunti a tempo indeterminato, mentre una piccola parte ha contratti a termine per l'anno scolastico in corso. Il personale ATA, formato da 40 unità, si occupa di diversi aspetti della vita scolastica: assistenti amministrativi, tecnici, collaboratori scolastici e un autista completano l'organico dell'Istituto. Gli uffici di segreteria, situati al piano terra della sede centrale, sono suddivisi in tre macro aree per ottimizzare l'organizzazione e l'efficienza: "Didattica", "Personale", "Amministrazione", "Protocollo" e "Ufficio Tecnico". Gli assistenti tecnici, infine, svolgono un ruolo fondamentale nella gestione dei laboratori presenti in tutte le

sedi, garantendone la funzionalità e la sicurezza in base alle specifiche esigenze di ogni indirizzo di studio: informatica, fisica, chimica, elettronica, sala, cucina e simulazione volo.
L'I.I.S.S. "Archimede" si configura come una scuola aperta e innovativa, impegnata a costruire un futuro migliore per tutti gli studenti. Mira a creare un ambiente scolastico inclusivo e accogliente, valorizzando le diversità e garantendo pari opportunità. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) riflette questa visione, ponendo l'accento sul rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento individuali, sul potenziamento delle risposte ai bisogni speciali e sull'apertura al territorio. Al centro del progetto educativo dell'Istituto "Archimede" vi è lo studente, con i suoi tempi e stili di apprendimento unici. L'Istituto si batte per il pieno rispetto delle pari opportunità e della diversità in tutte le sue forme, promuovendo la parità di genere, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni. L'aria di inclusione e parità che si respira all'interno dell'Istituto è tangibile: ogni studente è accolto e rispettato nella sua unicità, a prescindere da eventuali disabilità, orientamento sessuale, genere, etnia o altro. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento delineano gli obiettivi prioritari dell'Istituto: • Potenziare le competenze degli studenti, rispettando i loro tempi e stili di apprendimento. • Potenziare le risposte ai bisogni speciali, nell'ottica dell'inclusività e del contrasto dell'abbandono scolastico. • Aprirsi al territorio, collaborando con istituzioni e realtà locali per realizzare una scuola aperta e un laboratorio permanente di ricerca. L'Atto di Indirizzo redatto dalla Dirigente Scolastica garantisce la coerenza tra la vision e la mission della scuola, definendone l'identità strategica. Il Piano di Miglioramento (PdM) evidenzia come priorità negli esiti: • Garantire a tutti gli studenti il successo formativo e favorire l'inclusione, attraverso l'acquisizione delle competenze chiave europee. • Migliorare gli esiti delle prove Invalsi di italiano, matematica e inglese. 10 Gli obiettivi di processo del PdM si concentrano su: • Promuovere l'acquisizione delle competenze chiave europee. • Favorire l'acquisizione di certificazioni linguistiche e informatiche. • Potenziare il funzionamento delle reti internet e dotare la scuola di dispositivi tecnologici. • Adeguare tutti gli edifici e gli spazi esterni alle norme sulla sicurezza. • Potenziare l'inclusione, contrastare la dispersione scolastica e garantire a tutti gli alunni il diritto allo studio. • Implementare la collaborazione con i docenti degli istituti superiori di primo

grado. • Collaborare con le università, le agenzie formative e il mondo del lavoro. • Operare in rete con scuole, università, enti pubblici e privati. • Promuovere eventi favorevoli all'innovazione didattica. • Favorire l'aggiornamento dei docenti in funzione dell'innovazione metodologico-didattica e dell'inclusione. • Armonizzare i PCTO con le esigenze didattiche. • Consolidare l'organizzazione di incontri, a cura di esperti, sul rapporto tra le diverse agenzie educative e le nuove generazioni.

Il Piano per l'Inclusione (PI) è lo strumento che delinea le azioni concrete per raggiungere l'obiettivo di creare un ambiente scolastico inclusivo e accogliente per tutti gli studenti, valorizzando le diversità e garantendo pari opportunità. Fare "inclusione" significa rispondere in modo adeguato e articolato ai bisogni di tutti gli studenti, compresi quelli con difficoltà di apprendimento, di sviluppo di abilità e competenze, o con disturbi del comportamento. La scuola deve essere un luogo dove tutti si sentono accolti e rispettati, indipendentemente dalle proprie caratteristiche individuali. Il PI si articola in tre parti: 1. Analisi dei punti di forza e di criticità. Vengono analizzati i dati relativi ai BES presenti nell'Istituto, le risorse professionali disponibili, il coinvolgimento dei docenti, del personale ATA, delle famiglie e dei servizi territoriali. L'obiettivo è di individuare i punti di forza e di criticità dell'Istituto in materia di inclusione. 2. Obiettivi di miglioramento per l'anno scolastico successivo. Vengono definiti gli obiettivi per migliorare l'inclusività della scuola, tenendo conto degli aspetti organizzativi, gestionali, didattici e curriculari. Si tratta di obiettivi concreti e misurabili, che saranno monitorati nel corso dell'anno scolastico. 3. Indicatori di inclusività. Vengono utilizzati questionari e altri strumenti per valutare il grado di inclusività percepita dalla comunità scolastica. I dati raccolti saranno utilizzati per migliorare il PI negli anni successivi. Inoltre, il PI dell'Istituto "Archimede" presenta alcuni aspetti innovativi come ad esempio quella di donare particolare attenzione alla formazione dei docenti sull'inclusione; garantire lo sviluppo di un curricolo attento alle diversità e attuare il coinvolgimento attivo delle famiglie e della comunità nella progettazione e realizzazione dello stesso PI. L'Istituto "Archimede" si impegna a identificare precocemente i Bisogni Educativi Speciali (BES) degli studenti. Questo significa non aspettare che le difficoltà si manifestino in modo evidente, ma attivare strumenti e procedure per intercettare eventuali segnali di disagio o di difficoltà fin dai primi anni scolastici. La scuola deve essere un luogo sicuro e

accogliente per tutti gli studenti, dove ognuno si senta valorizzato e rispettato. Per questo l'Istituto "Archimede" promuove un clima di inclusione e di attenzione alle relazioni, favorendo la collaborazione e il rispetto reciproco tra studenti, docenti e personale scolastico. Le verifiche sono uno strumento importante per valutare i progressi degli studenti e individuare eventuali difficoltà. A tal proposito è bene effettuare verifiche frequenti e trasparenti, utilizzando strumenti e modalità adeguate ai diversi BES. I docenti sono la chiave per una scuola inclusiva, per questo motivo l'Istituto "Archimede" si impegna a formare i propri docenti sulle tematiche dell'inclusione, fornendo loro gli strumenti e le competenze necessarie per rispondere ai bisogni di tutti gli studenti. Inoltre, è fondamentale collaborare con i servizi territoriali, come i centri di psicopedagogia e i consultori, per garantire agli studenti un supporto completo e multidisciplinare, poiché la scuola non è un’isola e le diversità sono una ricchezza. L'Istituto "Archimede" si impegna a valorizzare le diversità di ogni studente, promuovendo una cultura dell'inclusione e del rispetto reciproco.

L'I.I.S.S. "Archimede" si trova a Rosolini, una città della provincia di Siracusa situata in una posizione strategica di collegamento con la provincia di Ragusa. Il territorio è caratterizzato da una varietà di attività economiche, tra cui l'agricoltura, l'artigianato e il terziario. Senza ombra di dubbio, si tratta di un contesto socio-economico-culturale eterogeneo. Questa eterogeneità rappresenta un valore aggiunto per l'Istituto, favorendo l'arricchimento culturale e aprendo nuove opportunità per la progettazione di percorsi formativi e professionali innovativi. L'Istituto "Archimede" è attento alle risorse del territorio e le valorizza nella pianificazione dell'offerta formativa. Sviluppa diverse attività in collaborazione con gli stakeholders, favorendo la creazione di reti di collaborazione sia in ambito curricolare che extracurricolare, nei PCTO e nella partecipazione alle iniziative socio-culturali promosse da enti locali, aziende e associazioni. Ha stipulato diversi accordi di rete per la gestione concordata delle attività curriculari, per consolidare i rapporti con le altre scuole e con il territorio, per migliorare l'offerta formativa e ottimizzare l'uso delle risorse. Tra le varie attività e iniziative proposte dall’Istituto è bene ricordare: a) PCTO in collaborazione con aziende agricole locali per la formazione di tecnici agronomi e periti agrari; b) Percorsi di alternanza scuola-lavoro nel settore artigianale per la valorizzazione dei mestieri tradizionali; c)

Stage e tirocini formativi presso enti e associazioni del territorio per l'acquisizione di competenze trasversali; d) Partecipazione a concorsi e gare di settore per la promozione delle eccellenze studentesche; e) Organizzazione di eventi e workshop in collaborazione con le università e i centri di ricerca. L'I.I.S.S. "Archimede" si impegna a costruire una scuola aperta al territorio, capace di rispondere alle esigenze degli studenti e di contribuire allo sviluppo sociale ed economico della comunità.

III.2 Presentazione dell'alunno N. C.

N. è una studentessa con disabilità visiva, ma con una tenacia e una voglia di imparare senza eguali. Il suo percorso di crescita è un viaggio affascinante, ricco di sfide e di traguardi raggiunti.
Dall'attestazione diagnostica risultano lievemente compromesse le seguenti aree: autonomia personale e sociale, deficit sensoriale.
N. proviene da un contesto familiare socialmente ed economicamente ottimo, vive con i genitori e il fratello minore con il quale ha un buon rapporto. La madre è molto premurosa nei confronti di N. e spesso, quest'ultima, si affida completamente a lei e alle sue scelte.
Dal Pei emerge l'interesse costante dei genitori riguardo le scelte scolastiche di N. e la partecipazione agli incontri con gli insegnanti.
N. è cieca da quando aveva meno di un anno, è una ragazza che ha svolto e tuttora svolge parecchie attività sia riabilitative (relative all'autonomia) che sportive. Il carattere è sereno, ma anche molto determinato, nel senso che si impegna tanto per il raggiungimento degli obiettivi preposti, in particolar modo puntando all'autonomia personale e sociale.
Dai colloqui con la madre, emerge che N. sta vivendo l'adolescenza in modo ribelle e con ansia verso qualsiasi prestazione.
Attraverso colloqui individuali con l'alunna, emerge che N. è una ragazza educata, rispettosa delle regole e studiosa. Noemi riferisce interesse verso le discipline di indirizzo, anche se manifesta particolare ansia per le verifiche orali e scritte. Inoltre, dimostra particolare frustrazione, quando la valutazione risulta leggermente insufficiente. Nonostante ciò, dimostra sempre una determinazione e interesse verso le discipline del suddetto indirizzo. Frequenta volentieri la scuola dove ha la possibilità di incontrare compagne, compagni e

docenti. Mostra interesse per l'utilizzo dei dispositivi tecnologici. A volte mostra delle fragilità ed insicurezza in alcune discipline che, grazie all'affiancamento costante della docente specializzata, dei curriculari e la presenza dell'Asacom, si tende a superare, aumentando sempre più la fiducia in se stessa e nelle proprie capacità in ogni sfera, sia personale che scolastica.
N. frequenta volentieri l'istituto, dove trova un ambiente accogliente e stimolante. Le sue giornate sono scandite dal ritmo delle lezioni, che segue con attenzione e partecipazione, grazie all'ausilio di tecnologie assistive e alla costante supervisione dei docenti. La storia è la sua materia preferita: si perde tra le pagine dei libri di testo, immaginando epoche passate e rivivendo le gesta di personaggi illustri. Dietro la sua tenacia si nasconde un animo sensibile, a tratti fragile. N. ha bisogno di essere incoraggiata e supportata, soprattutto nei momenti di sconforto. La sua insicurezza, sia personale che scolastica, emerge a volte nelle prove e negli elaborati, che comunque affronta con grande senso di responsabilità.

III.3 La classe dell’alunno N. C.: clima e dinamiche relazionali

La classe in cui ho svolto il tirocinio formativo è la III C a indirizzo commerciale.
Si tratta di una classe composta da 16 alunni di cui 8 di sesso maschile e 8 femminile. È presente una studentessa con certificazione di disabilità sensoriale ai sensi della Legge n. 104/1992 ed un ragazzo extracomunitario.
La classe fino al secondo anno era composta da 30 studenti, successivamente è stata scissa in quanto, dato il numero dei componenti, era difficile mantenere un clima calmo e tranquillo, propenso all’apprendimento sereno. Nella scissione della classe, sono stati tenuti in considerazione i legami che N. aveva istaurato durante i primi due anni. Tuttavia, a causa di alcuni problemi logistici, N. non è rientrata in quella classe e, dunque, è stata separata dalle compagne con cui aveva più legato. Tutto questo ha influito sulla serenità della studentessa in classe.
Gli studenti provengono generalmente da contesti economici modesti e/o medi, tutti proveniente dallo stesso paese dell’istituto, ossia Rosolini. La classe risulta

essere abbastanza coesa, sebbene io abbia avuto modo di osservare le difficoltà incontrate da parte dei compagni nel relazionarsi con N..
La partecipazione alle attività didattiche è abbastanza assidua da parte di tutti gli alunni, ovviamente con differenze nella modalità di partecipazione alle lezioni: vi è chi è più interessato e partecipa attivamente e chi meno e presenta difficoltà nel seguire il passo degli insegnanti.
Trattandosi di ragazzi del terzo anno, quindi di 16 anni, il clima della classe è discretamente tranquillo e il rapporto con i professori è, nella maggior parte dei casi, amichevole e confidenziale, capita naturalmente l'occasionale battuta o momento ludico, tuttavia tendono a non mettere in atto comportamenti tali da mancare di rispetto ai docenti o ai compagni.
C'è un certo cameratismo e collaborazione, evidente anche nello svolgimento delle verifiche in classe e delle interrogazioni. La classe si è dimostrata accogliente nei confronti miei e della mia collega di tirocinio formativo che sta svolgendo, anche lei, il tfa presso l'Università di Catania.
In poco tempo hanno acquisito familiarità e fiducia nei miei confronti, grazie anche alla poca differenza di età che ci separa e al mio interesse per la cultura pop e dell'internet che ci accomuna.
La classe si è dimostrata fortemente interessata alle tematiche di attualità di cui si è discusso in classe. In particolare, gli studenti hanno manifestato curiosità e coinvolgimento nei confronti del tema sulla violenza contro le donne, affrontato in seguito ad alcuni articoli di cronaca letti in classe; hanno mostrato anche particolare interesse riguardo l'U.d.A che trattava l'argomento sulla televisione, di cui parleremo più avanti.
Hanno mostrato meno interesse per quanto riguarda il PCTO in quanto hanno affrontato più la parte teorica attraverso alcune piattaforme online.

III.4 Gli attori della relazione educativa: l'alunno N. C., il docente di sostegno, i docenti della classe, la famiglia

Durante la mia esperienza di tirocinio ho avuto modo di entrare in contatto non soltanto con N. e il suo gruppo dei pari, ma anche con altri attori i quali partecipano alla vita dell'alunna con disabilità e osservare le relazioni che l'alunna ha con ognuno di loro.

N., come già descritto qualche paragrafo su, è una studentessa con disabilità visiva e con un carattere determinante anche se, spesso, insicuro. Ha mostrato, inizialmente, diffidenza nei miei confronti ma col tempo ha imparato a relazionarsi, a fidarsi e a capire che ero lì non in maniera giudicante ma per supportarla qualora ne avesse bisogno. Inizialmente ero io ad offrirle, spontaneamente, il mio supporto ma, con il passare del tempo, ha iniziato lei stessa a chiedermi consigli o aiuti vari, magari prima di un'interrogazione o di un compito se si sentiva insicura.
Dietro la sua tenacia si nasconde un animo sensibile, a tratti fragile. N. ha bisogno di essere incoraggiata e supportata, soprattutto nei momenti di sconforto e, in questo, la docente di sostegno è riuscita, negli anni, a infondere fiducia nei confronti di N.. Non è stato semplice, ha raccontato, inizialmente N. presentava chiusura e diffidenza nei suoi confronti ma, attraverso la comunicazione chiara e rispettosa della docente, il suo essere sempre disponibile e onesta, ha aiutato N. a sviluppare un sentimento di fiducia nei suoi confronti.
Durante la mia esperienza di tirocinio ho avuto modo di conoscere gran parte degli insegnanti della III C. il corpo docenti è formato da 9 docenti, quasi tutti con, alle spalle, un'esperienza pluriennale nell'insegnamento nella scuola superiore, tutti partecipano con entusiasmo ai corsi di formazione e aggiornamento per rimanere sempre aggiornati sulle novità del loro settore.
I docenti che ho avuto modo di conoscere sono: la professoressa di Italiano e Storia, Poidimani Battistina, la quale si mostra davvero preparata, riesce il più delle volte a mantenere un clima tranquillo in classe, nonostante mostri un atteggiamento poco confidenziale con i ragazzi e utilizza, il più delle volte, la lezione frontale; il professore di matematica, Motta Diego, il quale mostra molta empatia e confidenza con i ragazzi, rendendo le spiegazioni meno stancanti, utilizzando uno stile di insegnamento meno informale, girando tra i banchi mentre spiega e coinvolgendo i ragazzi; il professore di tecniche per i servizi commerciali, Lo Monaco Bruno, il quale, come il professore Motta, si mostra amico dei ragazzi, pronto a richiamare l'attenzione e rimproverare se si presenta qualche dinamica disfunzionale in classe; la professoressa di diritto ed economia, Russo Loredana, con la quale ho avuto poche occasione per confrontarmi, ma che si dimostra aperta al dialogo con i ragazzi, pronta a chiarire qualsiasi loro dubbio; la professoressa di francese, Libra Graziella, con

una profonda conoscenza della cultura e lingua francese; la professoressa di informatica, Maccarrone Laura, con una grande capacità di spiegare le varie funzioni informatiche e sempre disponibile ad aiutare gli studenti in difficolta, compresa N..

Il corpo docenti, da me conosciuto, oltre a presentare un'eccellente formazione e preparazione professionale, svolgono, con entusiasmo e onestà, un importante lavoro di supporto e orientamento degli studenti, aiutandoli a sviluppare le loro capacità. Vi è un'ottima collaborazione e rispetto tra tutti i docenti, compresa la mia tutor.

N., a causa della sua timidezza e chiusura iniziale nei confronti di chi non conosce, non è riuscita ad istaurare un ottimo rapporto con tutti gli insegnanti della classe. infatti, spesso, se ha un dubbio chiede all'insegnante di sostegno di chiedere, al posto suo, al professore. In questo, la mia tutor, cerca di aiutare N. a superare questa timidezza, invitandola a mostrare lei stessa il suo dubbio al professore.

Infine, come attori della relazione educativa, vi è la famiglia che, tuttavia, ho avuto modo di conoscere soltanto in due occasioni, ossia quello della riunione avvenuta il 18 Dicembre e la seconda avvenuta il 15 Aprile.

La famiglia di N. è formata da 4 componenti: N., padre, madre e fratello minore. La mamma è un'operatrice ASACOM, molto attenta ai bisogni di N. e molto protettrice nei suoi confronti; il padre è un operaio, anche lui molto attento alla vita scolastica ed extra di N.; e infine il fratello Mario che frequenta la classe quinta della scuola primaria, il quale ha un rapporto tranquillo e sereno con N..

La famiglia si pone nei confronti dell'istituzione scolastica con un atteggiamento fiducioso e collaborativo riguardo al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Dalla lettura del PEI, emerge che la madre mostra molta attenzione nei confronti di N., spesso prendendo scelte al posto suo e ciò rende N. più insicura. Il padre è molto presente nella vita di N., non tanto permissivo e cerca di adottare gli atteggiamenti più consoni per il benessere della figlia.

III.5 Il P.E.I. dell'alunno

Il PEI di N. nasce in seguito alla lettura della diagnosi funzionale redatta in data 20/02/2021, approvato il 24/10/2023, con una verifica intermedia il 27/02/2024.

Il PEI è stato approvato dal GLO, formato dai professori, ASACOM, genitori, OSA e Pedagogista dell'U.V.M..

La famiglia di N. è composta da quattro membri: il padre, la madre, il fratello minore e N. stessa, che è cieca dalla tenera età di un anno. La madre è operatrice ASACOM e il padre è operaio, mentre il fratello Mario frequenta la quinta classe della scuola primaria. Nonostante la sua disabilità visiva, N. ha partecipato attivamente a molte attività riabilitative e sportive, dimostrando determinazione nel raggiungere l'autonomia personale e sociale. Sebbene abbia un carattere sereno, durante l'adolescenza N. ha manifestato comportamenti ribelli e ansia nei confronti delle prestazioni. Tuttavia, sia la famiglia che N. mostrano fiducia e collaborazione con l'istituzione scolastica per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Le interviste e i colloqui con N. suggeriscono che è una ragazza educata, rispettosa delle regole e interessata al proprio rendimento scolastico, sebbene possa occasionalmente mostrare insicurezza in alcune discipline, ma è determinata a superare tali difficoltà. Nel quadro 2 possiamo osservare gli elementi generali desunti dalla Diagnosi Funzionale (non è presento il Profilo di Funzionamento), ovvero una compromissione all'autonomia personale e sociale dovute alla sue cecità.

Il punto 4 riguarda le Osservazioni sullo studente suddiviso in 4 dimensioni:

1- dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione: la studentessa è legata alla figura dell'adulto sia in ambito familiare che scolastico, interagisce con i coetanei;

2- dimensione della comunicazione e del linguaggio: la studentessa comunica chiaramente le sue richieste e necessità tramite un linguaggio verbare e riconosce le figure di riferimento all'interno dell'istituto. Utilizza un lessico semplice e comprende, tranquillamente, testi scritti e orali, mostrando qualche difficoltà con testi in lingua straniera, difficoltà dovute alle differenze tra forma scritta e orale. Il suo linguaggio è sufficientemente articolato con un lessico essenziale, non mostra difficoltà nell'esporre concetti e contenuti scolastici;

3- Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento: N. si muove nell'ambiente scolastico mostrando impaccio a causa del limite visivo, anche se giornalmente procede all'esplorazione dell'ambiente scolastico insieme ai compagni, non mostra difficoltà nell'utilizzo del telefono e dell'orologio;

4- Dimensione cognitiva, neuropsicologia e dell'apprendimento: la memoria

risulta adeguata e in certe discipline molto spiccata, mostra attenzione nello svolgimento dei compiti, lo studio è costante.
il punto 5 del PEI riguarda gli interventi per N., sia didattici, strumentali, strategici; prefissanto obiettivi, interventi e tipi di verifica riguardo 4 dimensioni.
Per quanto riguarda la dimensione relazione/interazione/socializzazione gli obiettivi, tra questi vi è il miglioramento della capacità di relazione con i docenti e il gruppo pari, il potenziamento della sua autostima, il miglioramento della comunicazione e di maggiore sicurezza nel relazionarsi.
Tra gli interventi, troviamo il mettere in evidenza i risultati positivi e le proposte della studentessa nel corso delle varie attività, incoraggiare qualsiasi tentativo di apertura verso i pari, valorizzare la partecipazione alle attività didattiche e favorire una maggiore interazione nel gruppo classe attraverso attività scolastiche ed extrascolastiche e tutoraggio tra i pari.
Per quanto riguarda la dimensione comunicazione/linguaggio come obiettivi troviamo quello di valorizzare il linguaggio verbale e non, arricchire il bagaglio lessicale, migliorare la comprensione dei testi attraverso la produzione ed elaborazione di testi scritti con meno errori,tra gli interventi troviamo il favorire le occasioni di scambio comunicativo, individuare le informazioni fondamentali attraverso parole chiave, stimolare la partecipazione attiva nei vari confronti.
Riguardo la terza dimensione, autonomia/orientamento, tra gli obiettivi troviamo l'organizzare il materiale scolastico, preparare lo zaino, aumentare l'autonomia dell'organizzazione del lavoro scolastico, utilizzare software specifici e tra gli interventi troviamo l'organizzazione di uscite sul territorio, attraverso visite, fornire indicazioni e suggerimenti per una corretta esecuzione del compito, distacco graduale dalla figura di riferimento.
Infine, per quanto riguarda la quarta dimensione, cognitiva/neuropsicologica e dell'apprendimento, tra gli obiettivi troviamo il mantenere nel tempo le conoscenze e competenze acquisite, rafforzare i livelli di attenzione e concentrazione durante le attività, migliorare le capacità di comprensione e di integrazione delle competenze, trasferendo le conoscenze da un ambito a un altro. Tra gli interventi troviamo l'esecuzione di esercizi mnemonici per potenziare la memoria, strategie per organizzare le informazioni e ricordarle, studio attraverso materiale didattico più facilmente fruibile, etc.

Le verifiche delle 4 dimensioni, effettuate nei tempi previsti per la classe, mireranno a monitorare il processo di apprendimento e maturazione della studentessa. Per le verifiche orali si potranno adottare modalità diverse, presentare un numero inferiore di quesiti e preveder eun tempo maggiore di esecuzione.

Il PEI prosegue con il punto 6 che riguarda l'osservazione sul contesto con un'analisi di barriere e facilitatori. Tra le principali barriere troviamo l'assenza di un percorso pedotattile, la mancata attivazione e istallazione di strumentazioni utili per poter facilitare il lavoro di apprendimento e didattico di N. nonostante siano presenti, mancanza di software con sintesi vocale per lo svolgimento degli esercizi di matematica, un'altra barriera è la presenza di alcuni alunni della classe che chiacchierano, pertanto, i rumori di sottofondo presenti sottopongono la studentessa a investire maggiori energie per la comprensione e lo svolgimento dei compiti.

Come facilitatori, invece, troviamo un'aula attrezzata con gli strumenti compensativi (stampante Braille, Scanner per trasformazione dei testi PDF in Braille, PC con sintesi vocale), la presenza di compagne e compagni sensibili e disponibili alla cooperazione, scambio di informazioni tra i docenti e tra i docenti e ASACOM. Anche la presenza del docente di sostegno rappresenta un facilitatore per N., assieme alla presenza di un vademecum che contiene essenziali oculatezze per organizzare il materiale didattico e gestire le spiegazioni orali per favorire un clima favorevole al suo apprendimento.

Il punto sette riguarda gli interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e , a tal proposito, nel PEI troviamo la richiesta di predisporre una postazione di lavoro adiacente alla classe con strumenti compensativi, potenziare le attività di tutoraggio tra pari, progettare il percorso di PCTO che prevede la collaborazione con qualche Ente dove la studentessa potrà sperimentare quanto appreso in classe, progettare momenti di integrazione basati sui principi di sana competizione e potenziare l'uso di software specifici per l'apprendimento.

Il punto otto riguarda gli interventi sul percorso curricolare, dove vengono specificate le modalità di sostegno (ossia la presenza del docente di sostegno per 18 ore e dell'ASACOM per 15, l'operatrice OSA, la quale accompagna la studentessa vero la classe), a tal proposito viene inserito l'orario settimanale sottolineando con una x la presenza del docente di sostegno.

Il punto nove riguarda l'organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse; questo punto è composto da una tabella in cui vengono poste delle domande riguardo la vita scolastica della studentessa (se partecipa regolarmente all'orario settimanale, se è sempre in classe con i compagni, se fa le uscite didattiche, delle strategie per la prevenzione e l'eventuale gestione di comportamenti problematici).
Il punto dieci riguarda la certificazione delle competenze, il punto undici riguarda la verifica finale del PEI, a seguire vi è il punto dodici con la proposta del PEI provvisorio per l'a.s. successivo.

III.6 Il tutor accogliente: orientamento, accompagnamento e supporto fornito durante lo svolgimento delle attività di tirocinio diretto e indiretto

La tutor che ho avuto il piacere di affiancare durante la mia esperienza di tirocinio all'interno della classe III C dell'Istituto Superiore "Archimede" è la professoressa Rosaria Di Stefano, docente di ruolo con oltre dieci anni di servizio su sostegno. Sin dal primo incontro, tra me e la professoressa Rosaria Di Stefano, si è creato un clima di rispetto reciproco e stima. La sua 19 professionalità, la sua passione per l'insegnamento e le spiccate doti di leadership mi hanno aperto le porte al mondo della disabilità sensoriale con delicatezza e rispetto, e mi hanno inserita in un contesto meraviglioso dove insegnamento e apprendimento sono davvero imprescindibili l'un l'altro. La docente, sin dal primo momento, si è mostrata molto disponibile nei miei confronti, e si è subito palesata come una persona molto precisa e preparata, prodigandosi nella spiegazione degli aspetti organizzativi e didattici della scuola ed in merito alle diverse attività e pratiche svolte, in modo da guidare il mio graduale inserimento all'interno della classe. La professoressa Di Stefano è esperta in cecità, la patologia di cui N. soffre fin dalla nascita. Conosce perfettamente i software con cui N. si confronta quotidianamente e il braille, permettendole di tradurre per gli insegnanti i compiti prodotti dalla studentessa e di supportarla nella realizzazione dei suoi elaborati, in collaborazione con l'assistente alla comunicazione. La sua dedizione è contagiosa e la sua competenza ineccepibile, un porto sicuro in cui N. può trovare il supporto di cui ha bisogno. La professoressa Di Stefano non solo è una docente preparata, ma

anche una persona ricca di umanità. È comprensiva e severa al tempo stesso, ma sa come creare un clima sereno e coinvolgente in classe. Mi ha permesso di crescere professionalmente e di evolvermi come persona. Insieme, abbiamo progettato diverse Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) incentrate sull'inclusione e sulla disabilità di N., garantendo la fruibilità dei prodotti finali anche per lei. I suoi insegnamenti mi hanno permesso di comprendere a fondo le esigenze della studentessa e di individuare strategie didattiche personalizzate per accompagnarla nel suo percorso di apprendimento. L'esperienza di tirocinio al fianco della professoressa Di Stefano è stata un viaggio in cui non solo ho acquisito conoscenze preziose sulla disabilità sensoriale, ma ho anche potuto assistere a un esempio concreto di inclusione in classe. Grazie alle sue proposte coinvolgenti, gli studenti sono ormai parte attiva delle UDA e mirano al miglioramento di N., dimostrando una crescita collettiva che riempie il cuore di gioia. Un giorno, durante una lezione di storia, N. ha avuto difficoltà a comprendere un concetto complesso. La professoressa Di Stefano, con pazienza e sensibilità, ha riformulato la spiegazione in 20 modo chiaro e accessibile, utilizzando esempi concreti e coinvolgenti. N. è riuscita finalmente a comprendere il concetto e il suo volto si è illuminato di gioia. E ancora, in occasione di un progetto di gruppo, la professoressa Di Stefano ha sapientemente guidato gli studenti nella scelta di un tema inclusivo e accessibile a tutti. N. ha potuto dare il suo contributo in modo significativo, grazie al supporto dei compagni e all'attenta supervisione della docente. Il risultato finale è stato un elaborato originale e completo, che ha dimostrato il valore del lavoro di squadra e dell'inclusione. Lavorare a fianco della professoressa Di Stefano è stato un dono prezioso che ha arricchito la mia vita sia professionalmente che umanamente. La sua dedizione, la sua passione e il suo instancabile impegno per l'inclusione di N. sono un esempio di vita per tutti noi, una luce che continuerà a guidarmi nel mio percorso futuro.

III.7 L’approccio con l’alunna: scelte metodologico-didattiche e attività svolte durante il tirocinio diretto

L'obiettivo principale del mio tirocinio formativo era quello di approfondire le mie conoscenze in materia di didattica e inclusione, in particolare con riferimento all'alunna con disabilità visiva presente in classe. Oltre ad

affiancare l'insegnante di sostegno, ho avuto modo di relazionarmi con i diversi docenti curriculari. Ci siamo confrontati sulle metodologie didattiche ed educative più efficaci, tenendo conto delle specificità dell'ambiente di apprendimento, del livello di interesse degli studenti e della complessità delle attività proposte. L'osservazione diretta della loro attività in classe è stata per me un'occasione preziosa per comprendere meglio le dinamiche relazionali e le sfide legate alla gestione di una classe, sia in ottica di apprendimento che di comportamento. L'esperienza di vivere in prima persona il duplice approccio didattico, del docente curricolare e di quello di sostegno, mi ha permesso di apprezzare il valore di determinate scelte metodologiche e di cogliere appieno lo stretto rapporto di collaborazione tra queste due figure professionali, fondamentale per il successo del processo educativo. Un'altra figura professionale di cui ho potuto apprezzare il lavoro è stata l'assistente all'autonomia e alla comunicazione dei disabili (ASACOM). L'ASACOM collabora con l'alunna con disabilità visiva sin dal suo primo anno di vita, sviluppando una profonda conoscenza delle sue esigenze e dei suoi stili di apprendimento. Grazie alla sua preziosa collaborazione, ho ricevuto spunti di riflessione e strategie di interazione per relazionarmi al meglio con la studentessa, favorendo la sua partecipazione e il suo benessere in classe. Durante il mio tirocinio in questa classe, ho avuto la possibilità di immergermi in un ambiente di apprendimento realmente inclusivo, dove la diversità è valorizzata e le barriere all'apprendimento vengono abbattute. L'insegnante di storia, per esempio, ha realizzato mappe concettuali tattili, permettendo a N. di esplorare con le mani i confini geografici delle nazioni studiate in storia e di memorizzare meglio le informazioni. Nelle lezioni di italiano, invece, sono stati organizzati laboratori di scrittura creativa in cui N. ha potuto utilizzare un software di scrittura vocale per esprimere la propria creatività al pari dei suoi compagni. Inoltre, attività di peer tutoring hanno favorito la collaborazione e il supporto reciproco tra gli studenti, creando un clima di fiducia e di mutuo insegnamento. L’insegnamento multisensoriale è stato ed è una metodologia didattica fortemente utilizzata nel contesto classe a cui ho fatto riferimento. Coinvolgere diversi sensi (udito, tatto, olfatto) nell'apprendimento ha reso i contenuti più accessibili e coinvolgenti. Utilizzare supporti didattici multisensoriali come materiali tattili e manipolativi, immagini e video, audiolibri e podcast ha permesso a N. di sentirsi parte integrante del gruppo e di crescere in sinergia.

Per creare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo, inoltre, ho dedicato particolare attenzione all'utilizzo di strategie di interazione e comunicazione specifiche per N.. Ho imparato, ad esempio, che è molto importante descrivere verbalmente l'ambiente circostante, fornendo descrizioni vivide e accurate degli oggetti, delle persone e delle azioni che si svolgono. È fondamentale utilizzare un linguaggio chiaro e conciso, evitando termini tecnici o espressioni idiomatiche che possano risultare inaccessibili. Il cooperavi learning è la mia metodologia didattica preferita. È stata utilizzata per i progetti proposti in classe, in quanto accolta con particolare energia da parte degli studenti. Promuove il coinvolgimento attivo, infatti tutti gli studenti sono tenuti a partecipare e a contribuire al lavoro di gruppo, favorendo un apprendimento più profondo e duraturo. Sviluppa il pensiero critico e il problem solving, rafforza le capacità di comunicazione e collaborazione, aumenta la motivazione e l'autostima, in quanto gli studenti si sentono parte di un gruppo e si supportano a vicenda, aumentando la loro motivazione e il loro senso di autoefficacia. Creare un ambiente di apprendimento positivo e accogliente, tutti gli studenti sono valorizzati e imparano a lavorare con persone diverse da loro, sviluppando una maggiore comprensione e accettazione. Anche il brainstorming è stato molto utilizzato durante la mia attività di tirocinio. È una strategia meravigliosa, che stimola la creatività e incoraggia tutti a partecipare e a contribuire con le proprie idee, anche quelle apparentemente "folli". Questo processo può portare a soluzioni uniche e originali. È un ottimo strumento per far emergere un vasto numero di idee creative e innovative in un breve lasso di tempo. Aiuta a pensare fuori dagli schemi e a rompere gli schemi di pensiero tradizionali. Attraverso la discussione e la combinazione di idee, si possono individuare potenziali soluzioni che potrebbero non essere state considerate singolarmente.

il progetto da me idealizzato è stata la realizzazione di un’UDA dal titolo "Voci del passato: l'epistolario del Cinquecento"(vedi Allegato), il cui prodotto finale è stato la creazione di una raccolta di lettere immaginarie, in cui gli studenti si sono messi nei panni di personaggi storici del Cinquecento. Le lettere spaziavano da biografie accurate, che ripercorrevano le vite e le opere dei personaggi scelti, a elaborati creativi, in cui gli studenti hanno immaginato eventi e situazioni particolari dal punto di vista del personaggio. Le lettere poi sono state presentate attraverso una presentazione POWERPOINT. L'obiettivo

principale era far rivivere il Cinquecento attraverso lettere ed epistolari dei suoi protagonisti, permettendo agli studenti di acquisire conoscenze sul periodo storico e sui suoi personaggi, sviluppare competenze di scrittura e di analisi critica, immedesimarsi nella vita e nei pensieri di persone di un'epoca diversa, lavorare in gruppo e collaborare, utilizzare le tecnologie per la ricerca e la presentazione dei lavori. È stata un'esperienza completa e coinvolgente che è andata oltre la semplice memorizzazione di dati storici. Attraverso la scrittura di lettere di presentazione, gli studenti si sono immersi nel contesto del XVI secolo, sviluppando un'intima comprensione dei personaggi storici e delle loro motivazioni, emozioni e sfide. Le materie coinvolte per questa UDA sono state: storia: fondamentale per comprendere il contesto storico del Cinquecento, le sue dinamiche sociali, politiche ed economiche, nonché per analizzare le fonti storiche e contestualizzare gli eventi. lingua e letteratura italiana: importante per studiare le caratteristiche del testo epistolare e per sviluppare competenze linguistiche e di comprensione testuale, e informatica: utilizzata per sfruttare le tecnologie digitali nella ricerca e nell'organizzazione delle informazioni, nonché per la produzione di materiali multimediali come la presentazione delle lettere. Le competenze culturali non si sono limitate alla comprensione degli eventi storici, ma hanno incluso anche la capacità di analizzare e confrontare le varie sfaccettature della società e della cultura del tempo. Gli studenti sono stati incoraggiati a esplorare le dinamiche socio-economiche, le strutture politiche e le credenze culturali del XVI secolo, che hanno portato ad avere una comprensione più profonda del contesto storico. Le competenze linguistiche sono state sviluppate attraverso la pratica della scrittura in prima persona e la riflessione critica sul linguaggio e lo stile delle lettere. Gli studenti hanno imparato a selezionare e organizzare le informazioni in modo chiaro ed efficace, e ad adattare la loro scrittura al contesto storico e al personaggio rappresentato. Le competenze professionali sono state incoraggiate attraverso attività di collaborazione e presentazione, dove gli studenti hanno imparato a comunicare in modo chiaro e persuasivo, utilizzando sia le parole che le immagini. L'utilizzo di strumenti tecnologici come POWERPOINT e INTERNET ha permesso agli studenti di sviluppare competenze digitali essenziali per il mondo moderno. Le fasi di applicazione sono state progettate per massimizzare il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. Dalle lezioni interattive alla ricerca individuale, dal lavoro di gruppo alla presentazione

finale, gli studenti sono stati costantemente coinvolti in attività che stimolano la creatività, la collaborazione e la riflessione critica. La valutazione non si è limitata alla valutazione dei risultati finali, ma ha incluso anche una valutazione continua del processo di apprendimento. Inoltre, la comunicazione delle valutazioni in decimi ha fornito agli studenti un feedback chiaro sulle loro prestazioni. In conclusione, "Voci del passato: l'epistolario del Cinquecento" rappresenta un esempio di come un approccio interdisciplinare, centrato sugli studenti e basato sull'esperienza, possa arricchire il processo di apprendimento e preparare gli studenti per un futuro di successo e di continua crescita personale e professionale. Inoltre, l'attenzione alla diversità e all'inclusione, con particolare riguardo agli adattamenti per gli studenti con cecità, dimostra un impegno concreto per garantire un'educazione accessibile e significativa per tutti.

N. ha partecipato attivamente al progetto, attraverso il peer tutoring i compagni e le compagne hanno aiutato a comprendere il contesto storico attraverso la lettura ad alta voce dei vari risultati di ricerca. Inoltre ha contribuito con la realizzazione della sua lettera attraverso l'ausilio del Mountbatten Brailler Tutor, una speciale macchina per scrivere in braille elettronica.

III.8 Riflessioni sull'esperienza di tirocinio diretto e indiretto presso l'istituzione scolastica

L'esperienza di tirocinio ha rappresentato per me una tappa fondamentale nella mia crescita, sia personale che professionale. Inizialmente, nonostante la mia motivazione, nutrivo alcune perplessità: non avendo mai avuto esperienze di insegnamento, temevo di non possedere le competenze necessarie per affrontare questo ruolo delicato. Il tirocinio mi ha permesso di apprendere sul campo le specificità del lavoro del docente di sostegno, integrando le conoscenze teoriche acquisite durante il corso di specializzazione con la pratica quotidiana. È stato fondamentale il contatto diretto con gli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali: ho potuto vivere in prima persona le sfide che si affrontano quotidianamente nel contesto scolastico, sia da un punto di vista didattico che organizzativo. Ho, inoltre, compreso come la progettazione di un percorso educativo e didattico, soprattutto per una studentessa con disabilità, differisca notevolmente dalla sua messa in pratica. Non basta possedere delle buone capacità di gestione delle proprie risorse personali, ma è necessario saper intervenire

su tutti i fattori esterni per realizzare un intervento efficace e garantire il successo formativo della ragazzina. Nel corso del tirocinio ho potuto sperimentare l'importanza degli aspetti emotivi e relazionali nell'impostazione di un intervento educativo efficace. Ho cercato di essere empatica e di praticare l'ascolto attivo con gli studenti che ho seguito, senza mai perdere di vista l'obiettivo didattico prefissato. La fase iniziale del tirocinio diretto si è concentrata sull'osservazione e sulla comprensione dell'ambiente scolastico. Ho valutato la studentessa come individuo all'interno del contesto di riferimento, comprendendo gli interventi del team teaching e le loro motivazioni. Ho anche potuto constatare i limiti e le problematiche che possono sorgere durante l'apprendimento, che spesso risultano più gravi di quanto si possa immaginare in fase di programmazione. Ci si deve infatti confrontare con un gruppo classe eterogeneo e con le molteplici difficoltà che caratterizzano ogni discente. Questo fenomeno è amplificato nel caso di alunni con disabilità, che incontrano maggiori ostacoli nell'apprendimento. 29 Ho quindi capito che qualsiasi percorso didattico, anche se ben progettato, deve essere flessibile e adattabile in itinere in base al raggiungimento o meno dei risultati attesi. Grazie all'osservazione iniziale, ho potuto impostare una proposta di attività didattiche e interventi educativi per la studentessa, in accordo con la mia tutor. Lei mi ha supportato nella loro realizzazione pratica e aiutandomi ad affrontare le difficoltà incontrate. Le ore di tirocinio indiretto mi hanno permesso di approfondire lo studio della documentazione dell'alunna e di formarmi, guidata dalla tutor, sull'applicazione pratica delle metodiche studiate durante le lezioni. Una delle conclusioni più importanti che ho tratto da questa esperienza è che la presa in carico e la responsabilità educativa della studentessa con disabilità non deve ricadere solo sul docente di sostegno, ma deve essere condivisa con tutti gli insegnanti, curriculari e di sostegno, in un'ottica di collaborazione a favore dell'alunno. Tuttavia, questo non esclude l'importanza del percorso di specializzazione per chi vuole intraprendere questa professione. Ho infatti compreso come sia quasi impossibile svolgerla adeguatamente senza un'appropriata formazione postlaurea che fornisca le competenze necessarie per garantire ad ogni studente con disabilità il migliore intervento didattico ed educativo.

CONCLUSIONI

L'abilitazione al sostegno è un importante passo nell'ambito dell'insegnamento, poiché consente agli insegnanti di acquisire le competenze necessarie per lavorare con studenti con disabilità. Questo tipo di formazione non solo fornisce agli insegnanti le conoscenze teoriche di base riguardo alle diverse disabilità e alle strategie di intervento, ma li prepara anche ad affrontare le sfide pratiche che possono emergere nell'ambiente scolastico.

Una riflessione fondamentale riguarda il ruolo cruciale che gli insegnanti di sostegno svolgono nel favorire l'inclusione e il successo di tutti gli studenti all'interno dell'istituzione scolastica. Essi fungono da ponte tra gli studenti con bisogni speciali e il curriculum tradizionale, adattando le lezioni e fornendo supporto personalizzato per garantire che ogni studente abbia accesso alle opportunità educative.

Inoltre, l'abilitazione al sostegno dovrebbe essere vista come un impegno continuo verso l'aggiornamento e il miglioramento professionale. Gli insegnanti devono essere pronti a rimanere informati sulle nuove metodologie, tecnologie e approcci pedagogici che possano migliorare la loro pratica e soddisfare le esigenze mutevoli degli studenti.
Infine, è importante sottolineare che l'abilitazione al sostegno non riguarda solo l'acquisizione di competenze tecniche, ma anche lo sviluppo di un'attitudine empatica e inclusiva. Gli insegnanti devono essere sensibili alle diverse esperienze e necessità degli studenti con cui lavorano, creando un ambiente accogliente e rispettoso in cui ognuno possa sentirsi valorizzato e supportato nel suo percorso educativo.
In conclusione, l'abilitazione al sostegno rappresenta un tassello fondamentale nel garantire un'istruzione di qualità per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità o disabilità. È un impegno che richiede dedizione, sensibilità e una costante ricerca di miglioramento da parte degli insegnanti, al fine di promuovere l'inclusione e il successo di ogni singolo studente.

BIBLIOGRAFIA

A. Mura, *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico – culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli, 2016

A. Ronzoni, M. Guidi, M. Grasso, *Benessere/malessere a scuola: Un’indagine sulla qualità dell’esperienza scolastic*a, in «Psicologia Scolastica», vol. 6

C. Pecini, D. Bruzzolara, *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo,* McGrawHill, Milano, 2020

D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES. Bisogni educativi speciali,* Erickson, Trento, 2015

Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione. MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. Reperibile in: www.gazzettaufficiale.it

L. D'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, GiuntiEdu, 2017

M. Pavone*, L'inclusione educativa Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014

TFA sostegno nella scuola secondaria di I e di II grado. Manuale per la preparazione alle prove d'accesso ai percorsi di specializzazione, EditoreSimone, 2023

SITOLOGIA

https://asnor.it/it-schede-421-come_si_diventa_insegnante_di_sostegno_una_figura_chiave_per_la_scuola_italiana

https://istitutogriselli.edu.it/wp-content/uploads/2020/09/EXCURSUS-NORMATIVO-INCLUSIONE.pdf

https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/

https://www.medicalinformation.it/pub/media/blfa_files/9788859020714.pdf

https://www.miur.gov.it/inclusione-e-intercultura

https://www.msdmanuals.com/it-it/professionale/pediatria/disturbi-dell-apprendimento-e-dello-sviluppo/disabilit%C3%A0-intellettiva

https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.istruzione.universita.e.ricerca:decreto:2012-11-16;254!vig=

Allegato

UNITA' DI APPRENDIMENTO INCLUSIVA	
Denominazione	"Voci del passato: l'epistolario del Cinquecento".
Compito - prodotto	Realizzazione di una raccolta di lettere di presentazione, scritte in prima persona, dei personaggi storici più influenti del XVI secolo.

Competenze mirate ● ***assi culturali*** ● ***cittadinanza*** ● ***professionali***	

Abilità	**Conoscenze**
Storia ● Saper cogliere legami analogici fra fenomeni di epoche diverse; ● Saper individuare gli elementi costitutivi dei processi di trasformazione e di passaggio dall'Età medievale all'Età moderna; ● Saper utilizzare procedimenti di spiegazione di fatti storici complessi.	● Conoscere le innovazioni scientifiche e tecnologiche all'interno dei contesti di riferimento. ● Conoscere le principali persistenze e processi di trasformazione tra il secolo XI e il secolo XV in Italia, in Europa e nel mondo; ● Conoscere l'evoluzione dei sistemi politico istituzionali ed economico produttivi del tempo, con riferimenti agli aspetti demografici, sociali e culturali.
Lingua e letteratura italiana ● Riconoscere e comprendere attraverso l'ascolto attivo diverse tipologie testuali; ● Saper selezionare le informazioni implicite ed esplicite, i rapporti di causa-effetto e contemporaneità-posteriorità di un testo. ● Saper contestualizzare storicamente e culturalmente un testo.	● Conoscere le caratteristiche del testo narrativo: vari generi di racconto, la novella, il romanzo e la narrazione memorialistica; ● Conoscere le caratteristiche del testo espressivo: il diario e la lettera; ● Conoscere le caratteristiche del testo interpretativo-valutativo: la recensione.

<table>
<tr><th colspan="3">UNITA’ DI APPRENDIMENTO INCLUSIVA</th></tr>
<tr><td colspan="2">Informatica
● Saper organizzare i dati e rappresentarli anche graficamente;
● Raccogliere, organizzare e rappresentare dati/informazioni sia di tipo testuale che multimediale;
● Saper utilizzare il programma di presentazione PowerPoint nelle sue caratteristiche di base.</td><td>● Conoscere le differenze tra software di utilità e software gestionali;
● Conoscere le caratteristiche dei sistemi di ricerca sul web;
● Conoscere varie applicazioni (Internet, PowerPoint, etc) utilizzabili nella presentazione di documenti.</td></tr>
<tr><td>Utenti destinatari</td><td colspan="2">La classe III C dell’Istituto Superiore Archimede di Rosolini ad indirizzo
Commerciale, composta da 16 studenti, di cui 8 maschi e 8 femmine. All’interno della classe è presente anche N. la quale presenta disabilità sensoriale di tipo visivo.</td></tr>
<tr><td>Prerequisiti</td><td colspan="2">● Saper ascoltare e memorizzare testi complessi;
● Collocare le immagini dell’antichità nella linea del tempo;
● Sapersi orientare nel reperire fonti pertinenti al tema oggetto di ricerca;
● Conoscere i vari componenti hardware di un computer;
● Conoscere i rischi legati ad uno scorretto utilizzo di un computer;
● Saper strutturare una ricerca storica mediante l’uso di internet;
● Conoscere il periodo storico di riferimento.</td></tr>
</table>

UNITA' DI APPRENDIMENTO INCLUSIVA	
***Fase di applicazione ed adattamenti** (se necessari)*	Fase 1 (1H e 30 min): La docente di Lingua e letteratura italiana, mediante lezione partecipata, fa una panoramica generale del Cinquecento in Italia e in Europa, evidenziando i fatti salienti più importanti e accennando ai personaggi storici principali che hanno caratterizzato l'epoca. Successivamente ricorderà ai ragazzi le caratteristiche del testo espressivo, in particolare della lettera. Gli alunni prendono appunti e partecipano alla lezione, mediante brainstorming, con interventi e domande mirate. Adattamento: la docente di sostegno affianca N. nella stesura dei propri appunti attraverso l'utilizzo della dattilobraille. Fase 2 (1H e 30 min): La docente di storia, in aula informatica, mediante lezione frontale, assegna ai ragazzi il compito di scegliere a piacere un personaggio a cui prestare la scrittura nella realizzazione di una lettera. I ragazzi effettueranno ricerche individualmente sul proprio personaggio prescelto e stileranno una lettera biografica e/o di contenuto creativo specifica per il predetto personaggio. Adattamento: la docente di sostegno e l'ASACOM affiancano N. nella ricerca sui libri di testo del proprio personaggio, cercando anche su internet degli approfondimenti, mediante gli strumenti appositi presenti in aula informatica. Fase 3 (2H): Il docente di Informatica, sfruttando la metodologia del cooperative learning, divide la classe in quattro gruppi da quattro e vigila sulla collaborazione dei ragazzi. Gli alunni realizzeranno, in gruppo, la presentazione PowerPoint riassuntiva di tutte le lettere stilate nella fase precedente. Adattamento: N. coopererà all'interno del gruppo per la creazione della presentazione, dando il proprio contributo attraverso lo strumento Mountbatten Brailler Tutor che è in grado di convertire in "nero" quanto scritto dalla ragazza in braille. Fase 4 (1H): La docente di Lingua e letteratura italiana avvia il momento delle presentazioni progettate dagli alunni. Ogni gruppo, infatti, presenterà attraverso la LIM il proprio progetto e lo esporrà al resto della classe a turno, mediante l'utilizzo del peer tutoring, simulando una lezione frontale a chi ascolta. Adattamento: Nessuno, in quanto N. esporrà la propria parte del progetto leggendo ai compagni la lettera scritta dal suo

	personaggio storico. Fase 5 (1H): Valutazione

UNITA' DI APPRENDIMENTO INCLUSIVA	
Tempi	7 febbraio 2024 - 3H 9 febbraio 2024 - 2H 16 febbraio 2024 - 2H
Spazi	● Aula; ● Aula informatica.
Esperienze attivate	
Metodologie e tecniche	● Lezione frontale; ● Lezione partecipata; ● Cooperative learning; ● Peer tutoring. ● Brainstorming.
Collegamento con il PEI	
Risorse umane ● ***interne*** ● ***esterne***	● Docente di sostegno; ● Docenti curriculari; ● ASACOM; ● Tecnico di laboratorio informatico; ● Tirocinante TFA.
Strumenti/sussidi	● Libri di testo; ● Computer; ● Materiale di cancelleria; ● Tablet; ● LIM; ● Strumenti informatici (Sitiweb, Internet, ecc); ● PowerPoint.
Verifica/ Valutazione	La valutazione del processo e del prodotto verrà attuata mediante griglie di valutazione apposite. Inoltre, la valutazione verrà espressa in decimi.

Gruppo UNO: IL POTERE NEL RINASCIMENTO

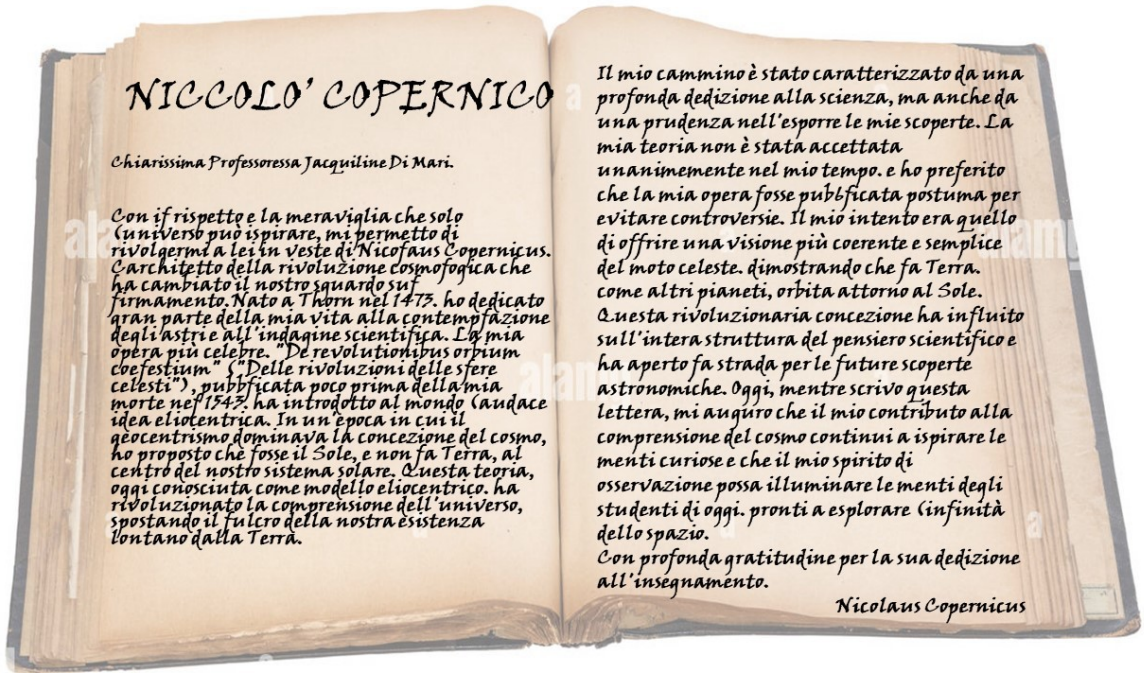
- William Shakespeare
- Caterina De Medici

INDICE

- Gruppo 1: Il potere nel Rinascimento
- Gruppo 2: l'Inghilterra del Rinascimento
- Gruppo 3 Gli Italiani
- Gruppo 4: Gli Intellettuali

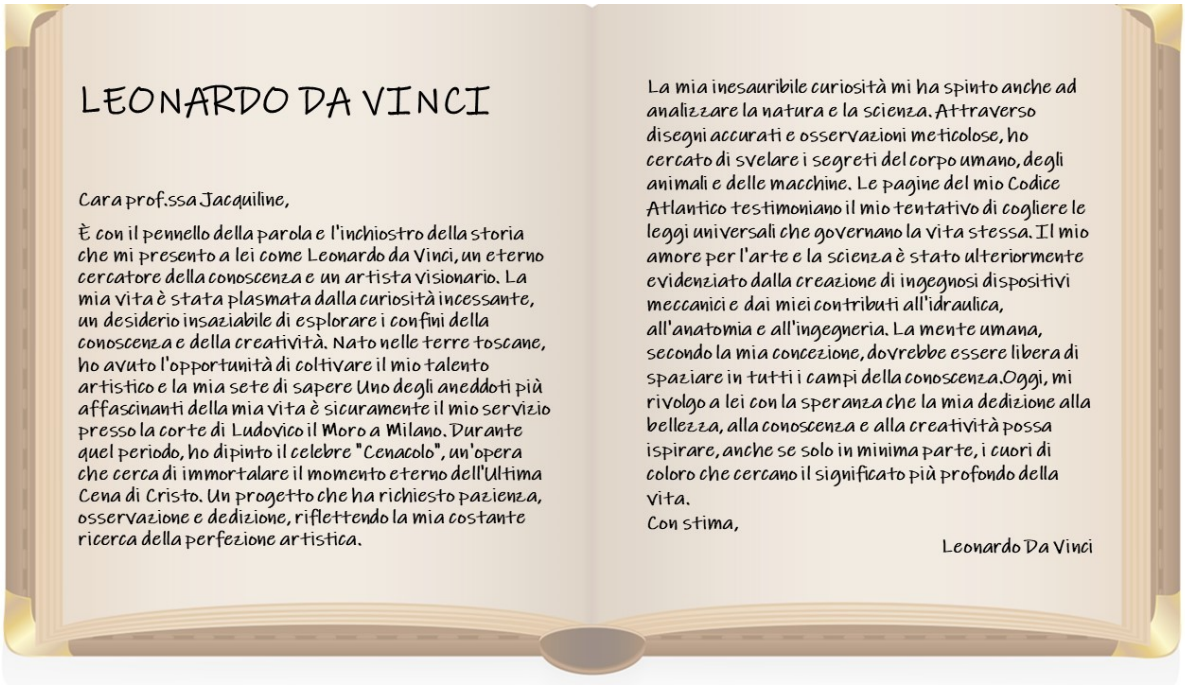
INTRODUZIONE

- Il Cinquecento è stata un'epoca affascinante. L'UDA che abbiamo intrapreso in classe ci ha permesso di svolgere come prodotto finale questa raccolta di lettere da parte dei personaggi storici più influenti.
- Dalle lettere di Lorenzo de' Medici a quelle di Copernico, passando per le riflessioni di Machiavelli, abbiamo avuto la possibilità di dare voce a figure che hanno plasmato il Cinquecento.
- In questo viaggio nel tempo, le lettere sono diventate la chiave per comprendere le sfumature di un'epoca complessa e affascinante.


NICCOLO' COPERNICO
Chiarissima Professoressa Jacquiline Di Mari.
Con if rispetto e la meraviglia che solo (universo può ispirare, mi permetto di rivolgermi a lei in veste di Nicofaus Copernicus. Carchitetto della rivoluzione cosmofogica che ha cambiato il nostro squardo suf firmamento.Nato a Thorn nel 1473. ho dedicato gran parte della mia vita alla contempfazione degli astri e all'indagine scientifica. La mia opera piu celebre. "De revolutionibus orbium coefestium" ("Delle rivoluzioni delle sfere celesti"), pubbficata poco prima della mia morte nef 1543. ha introdotto al mondo (audace idea eliotentrica. In un'epoca in cui il qeocentrismo dominava la concezione del cosmo, ho proposto che fosse il Sole, e non fa Terra, al centro del nostro sistema solare. Questa teoria, oggi conosciuta come modello eliocentrico. ha rivoluzionato la comprensione dell'universo, spostando il fulcro della nostra esistenza lontano dalla Terra.
Il mio cammino è stato caratterizzato da una profonda dedizione alla scienza, ma anche da una prudenza nell'esporre le mie scoperte. La mia teoria non è stata accettata unanimemente nel mio tempo. e ho preferito che la mia opera fosse pubbficata postuma per evitare controversie. Il mio intento era quello di offrire una visione più coerente e semplice del moto celeste. dimostrando che fa Terra. come altri pianeti, orbita attorno al Sole. Questa rivoluzionaria concezione ha influito sull'intera struttura del pensiero scientifico e ha aperto fa strada per le future scoperte astronomiche. Oggi, mentre scrivo questa lettera, mi auguro che il mio contributo alla comprensione del cosmo continui a ispirare le menti curiose e che il mio spirito di osservazione possa illuminare le menti degli studenti di oggi. pronti a esplorare (infinità dello spazio.
Con profonda gratitudine per la sua dedizione all'insegnamento.
Nicolaus Copernicus

Gruppo QUATTRO: GLI INTELLETTUALI

- Niccolò Copernico
- Martin Lutero



LEONARDO DA VINCI

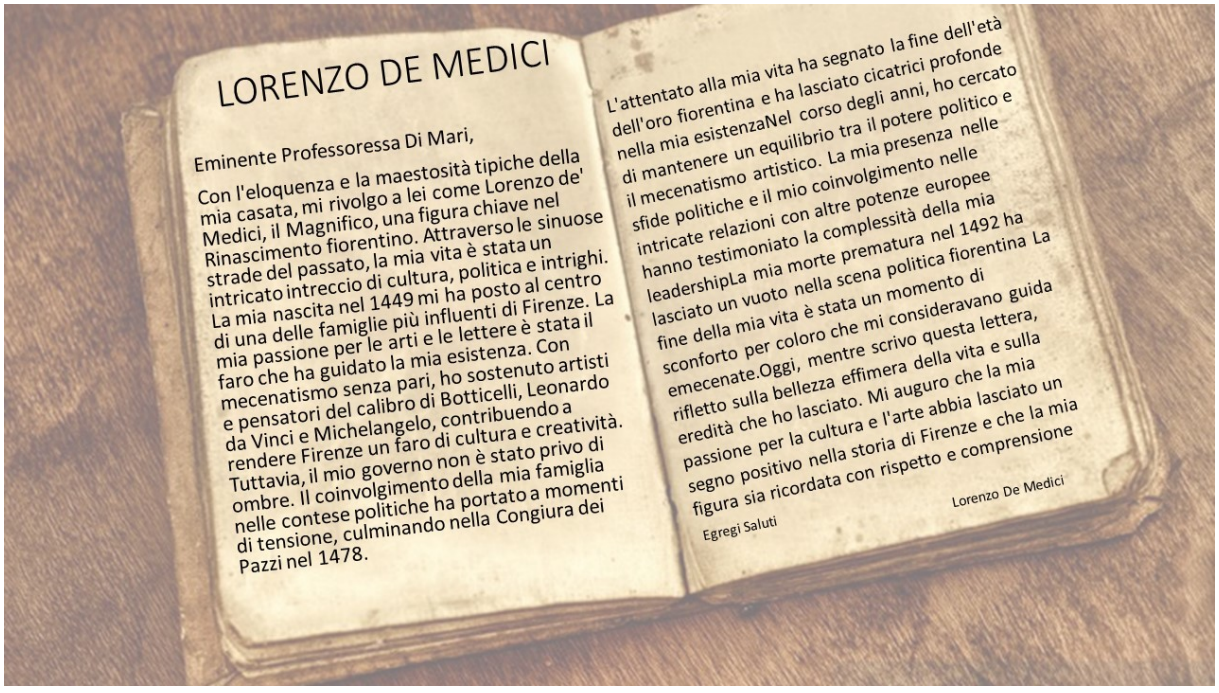
Cara prof.ssa Jacquiline,

È con il pennello della parola e l'inchiostro della storia che mi presento a lei come Leonardo da Vinci, un eterno cercatore della conoscenza e un artista visionario. La mia vita è stata plasmata dalla curiosità incessante, un desiderio insaziabile di esplorare i confini della conoscenza e della creatività. Nato nelle terre toscane, ho avuto l'opportunità di coltivare il mio talento artistico e la mia sete di sapere Uno degli aneddoti più affascinanti della mia vita è sicuramente il mio servizio presso la corte di Ludovico il Moro a Milano. Durante quel periodo, ho dipinto il celebre "Cenacolo", un'opera che cerca di immortalare il momento eterno dell'Ultima Cena di Cristo. Un progetto che ha richiesto pazienza, osservazione e dedizione, riflettendo la mia costante ricerca della perfezione artistica.

La mia inesauribile curiosità mi ha spinto anche ad analizzare la natura e la scienza. Attraverso disegni accurati e osservazioni meticolose, ho cercato di svelare i segreti del corpo umano, degli animali e delle macchine. Le pagine del mio Codice Atlantico testimoniano il mio tentativo di cogliere le leggi universali che governano la vita stessa. Il mio amore per l'arte e la scienza è stato ulteriormente evidenziato dalla creazione di ingegnosi dispositivi meccanici e dai miei contributi all'idraulica, all'anatomia e all'ingegneria. La mente umana, secondo la mia concezione, dovrebbe essere libera di spaziare in tutti i campi della conoscenza.Oggi, mi rivolgo a lei con la speranza che la mia dedizione alla bellezza, alla conoscenza e alla creatività possa ispirare, anche se solo in minima parte, i cuori di coloro che cercano il significato più profondo della vita.

Con stima,

Leonardo Da Vinci



LORENZO DE MEDICI

Eminente Professoressa Di Mari,

Con l'eloquenza e la maestosità tipiche della mia casata, mi rivolgo a lei come Lorenzo de' Medici, il Magnifico, una figura chiave nel Rinascimento fiorentino. Attraverso le sinuose strade del passato, la mia vita è stata un intricato intreccio di cultura, politica e intrighi. La mia nascita nel 1449 mi ha posto al centro di una delle famiglie più influenti di Firenze. La mia passione per le arti e le lettere è stata il faro che ha guidato la mia esistenza. Con mecenatismo senza pari, ho sostenuto artisti e pensatori del calibro di Botticelli, Leonardo da Vinci e Michelangelo, contribuendo a rendere Firenze un faro di cultura e creatività. Tuttavia, il mio governo non è stato privo di ombre. Il coinvolgimento della mia famiglia nelle contese politiche ha portato a momenti di tensione, culminando nella Congiura dei Pazzi nel 1478.

L'attentato alla mia vita ha segnato la fine dell'età dell'oro fiorentina e ha lasciato cicatrici profonde nella mia esistenzaNel corso degli anni, ho cercato di mantenere un equilibrio tra il potere politico e il mecenatismo artistico. La mia presenza nelle sfide politiche e il mio coinvolgimento nelle intricate relazioni con altre potenze europee hanno testimoniato la complessità della mia leadershipLa mia morte prematura nel 1492 ha lasciato un vuoto nella scena politica fiorentina La fine della mia vita è stata un momento di sconforto per coloro che mi consideravano guida emecenate.Oggi, mentre scrivo questa lettera, rifletto sulla bellezza effimera della vita e sulla eredità che ho lasciato. Mi auguro che la mia passione per la cultura e l'arte abbia lasciato un segno positivo nella storia di Firenze e che la mia figura sia ricordata con rispetto e comprensione

Egregi Saluti

Lorenzo De Medici

Gruppo TRE:
GLI ITALIANI

- Lorenzo De Medici
- Leonardo Da Vinci

MARY STUART

Cara Noemi,

Ti scrivo con il cuore colmo di emozione, ispirandomi a Maria Stuart, la regina travagliata che ha vissuto tra amore, politica e una fine tragica.

Nel lontano 1542, sono nata regina di Scozia. Crescere in un ambiente di bellezza selvaggia e giochi politici ha modellato il mio spirito e la mia visione del mondo. La mia educazione in Francia, il matrimonio con Francesco II e la mia breve reggenza scozzese sono stati momenti intensi di una vita segnata da intrighi e tensioni.

La mia bellezza e il mio legame con la corona inglese mi hanno esposta alle trame politiche. Il mio matrimonio con Lord Darnley, la sua misteriosa morte e il mio successivo matrimonio con il sospettato assassino, Lord Bothwell, hanno offuscato la mia reputazione. Il conflitto con mia cugina Elisabetta I d'Inghilterra mi ha portato alla lunga prigionia in Inghilterra. La mia presenza rappresentava una minaccia per il trono inglese, e la mia sorte è stata segnata dall'accusa di tradimento. Nel 1587, ho affrontato l'esecuzione per decapitazione, una fine tragica che ha lasciato un segno indelebile nella storia.

La mia vita è stata un intreccio di passioni, intrighi e lotte politiche, ma nel profondo del mio cuore ho cercato di agire secondo la mia coscienza e il mio amore per la Scozia. La valutazione della storia oscilla tra la pietà per le mie sofferenze e la condanna per le mie scelte.

Ti chiedo di considerare la complessità della mia storia, di guardare oltre le tragedie e i tradimenti, e di riflettere sulla mia vita con l'empatia che solo il tempo può portare.

Con la speranza di essere ricordata con compassione,

Maria Stuart

HENRY VIII

- *Mio adorato Vincenzo,*

mi rivolgo a te come Enrico VIII, sovrano dall'animo tormentato, la cui esistenza è stata segnata da trionfi, tragedie e ambizioni inarrestabili. Il mio regno ha avuto inizio con l'euforia di un giovane monarca desideroso di riscattare il prestigio della dinastia Tudor. La mia gioventù è stata animata da un ardore per le arti, la cultura e le avventure cavalleresche. Tuttavia, il mio cuore desiderava un erede maschio per garantire la stabilità dinastica. Il matrimonio con Caterina d'Aragona, celebrato nel 1509, ha inizialmente portato prosperità e gioia al regno. Tuttavia, la mancanza di un erede maschio e l'inevitabile attrazione per la giovane Anna Bolena hanno gettato un'ombra sul mio matrimonio. La rottura con la Chiesa cattolica e alla creazione della Chiesa d'Inghilterra è stato un atto che ha segnato la storia religiosa del paese.

- *Tuttavia, il mio cuore, nella sua solitudine, ha cercato l'amore e la stabilità. Giunto al termine della mia vita, la mia salute ha vacillato. Nel 1547, il mio ultimo respiro ha chiuso il capitolo di un regno turbolento e ambizioso. La mia morte, come il mio regno, è stata oggetto di interpretazioni e riflessioni. Oggi, mentre ti scrivo queste parole, ti chiedo di considerare la mia storia con compassione e comprensione. Che il giudizio della storia possa essere equo e illuminato, e che tu possa trovare nelle pagine del passato le lezioni che solo il tempo può insegnare.*

Con rispetto e rimpianto,

Enrico VIII.

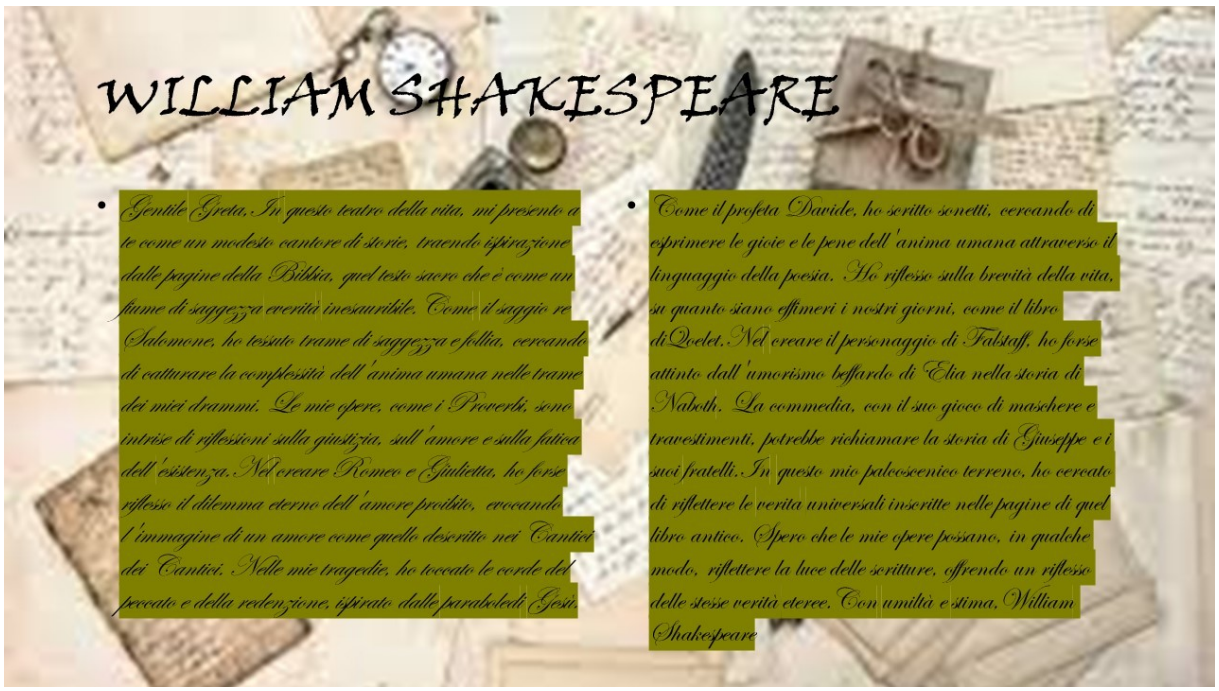
Gruppo DUE: L'INGHILTERRA DEL RINASCIMENTO

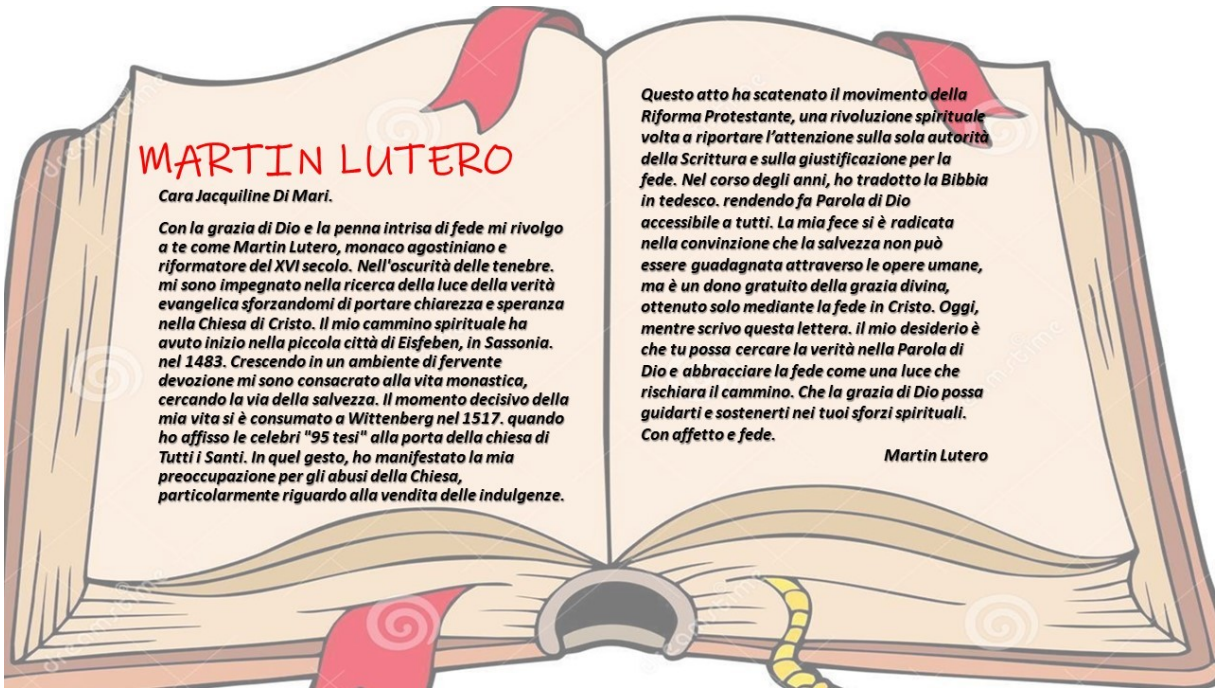
- Henry VIII
- Mary Stuart

CATERINA DE MEDICI

- Mia cara Giovanna, E con grande gioia e un profondo senso di gratitudine che mi rivolgo a te, sperando che questa mia lettera ti trovi in buona salute e serenità. Permettimi di presentarmi: sono Caterina de' Medici, regina di Francia e consorte di Enrico II, e mi rivolgo a te non solo come un'altra figura storica, ma come una voce del passato che desidera condividere con te alcune riflessioni sulla vitae sull'apprendimento. La mia vita è stata segnata da molte sfide e trasformazioni. Nata a Firenze nel 1519, ho trascorso la mia giovinezza immersa nell'arte, nella cultura e nelle intrighi politici della mia famiglia, i Medici. Il mio matrimonio con Enrico II di Francia nel 1533 ha segnato l'inizio di una nuova fase della mia vita, portandomi lontano dalla mia terra natale verso la corte francese, dove ho dovuto affrontare le complessità della politica e del potere.

Durante il mio tempo come regina di Francia, ho dedicato molta attenzione alla promozione delle arti, della cultura e dell'istruzione. Ho sostenuto artisti, scrittori e filosofi, contribuendo a creare un ambiente favorevole alla crescita intellettuale e creativa. Ho anche giocato un ruolo attivo nella politica del mio tempo, navigando tra le intrighi di corte e le tensioni religiose che hanno segnato l'epoca. Ma la mia vera passione è sempre stata l'educazione. Ho fondato una serie di istituti educativi, tra cui il Collegio delle Tre Lingue a Parigi, che aveva l'obiettivo di promuovere lo studio delle lingue e delle arti liberali. Credevo fermamente che l'istruzione fosse la chiave per il progresso individuale e sociale, e ho lavorato instancabilmente per promuovere questa visione tra i miei contemporanei. Nel riflettere sulla mia vita e sulle mie esperienze, vorrei condividere con te l'importanza di perseguire la conoscenza con passione e determinazione.


WILLIAM SHAKESPEARE
Gentile Greta, In questo teatro della vita, mi presento a te come un modesto cantore di storie, traendo ispirazione dalle pagine della Bibbia, quel testo sacro che è come un fiume di saggezza e verità inesauribile. Come il saggio re Salomone, ho tessuto trame di saggezza e follia, cercando di catturare la complessità dell'anima umana nelle trame dei miei drammi. Le mie opere, come i Proverbi, sono intrise di riflessioni sulla giustizia, sull'amore e sulla fatica dell'esistenza. Nel creare Romeo e Giulietta, ho forse riflesso il dilemma eterno dell'amore proibito, evocando l'immagine di un amore come quello descritto nei Cantici dei Cantici. Nelle mie tragedie, ho toccato le corde del peccato e della redenzione, ispirato dalle parabole di Gesù.
Come il profeta Davide, ho scritto sonetti, cercando di esprimere le gioie e le pene dell'anima umana attraverso il linguaggio della poesia. Ho riflesso sulla brevità della vita, su quanto siano effimeri i nostri giorni, come il libro di Qoelet. Nel creare il personaggio di Falstaff, ho forse attinto dall'umorismo beffardo di Elia nella storia di Naboth. La commedia, con il suo gioco di maschere e travestimenti, potrebbe richiamare la storia di Giuseppe e i suoi fratelli. In questo mio palcoscenico terreno, ho cercato di riflettere le verità universali inscritte nelle pagine di quel libro antico. Spero che le mie opere possano, in qualche modo, riflettere la luce delle scritture, offrendo un riflesso delle stesse verità eteree. Con umiltà e stima, William Shakespeare


MARTIN LUTERO
Cara Jacquiline Di Mari.
Con la grazia di Dio e la penna intrisa di fede mi rivolgo a te come Martin Lutero, monaco agostiniano e riformatore del XVI secolo. Nell'oscurità delle tenebre. mi sono impegnato nella ricerca della luce della verità evangelica sforzandomi di portare chiarezza e speranza nella Chiesa di Cristo. Il mio cammino spirituale ha avuto inizio nella piccola città di Eisfeben, in Sassonia. nel 1483. Crescendo in un ambiente di fervente devozione mi sono consacrato alla vita monastica, cercando la via della salvezza. Il momento decisivo della mia vita si è consumato a Wittenberg nel 1517. quando ho affisso le celebri "95 tesi" alla porta della chiesa di Tutti i Santi. In quel gesto, ho manifestato la mia preoccupazione per gli abusi della Chiesa, particolarmente riguardo alla vendita delle indulgenze.
Questo atto ha scatenato il movimento della Riforma Protestante, una rivoluzione spirituale volta a riportare l'attenzione sulla sola autorità della Scrittura e sulla giustificazione per la fede. Nel corso degli anni, ho tradotto la Bibbia in tedesco. rendendo fa Parola di Dio accessibile a tutti. La mia fece si è radicata nella convinzione che la salvezza non può essere guadagnata attraverso le opere umane, ma è un dono gratuito della grazia divina, ottenuto solo mediante la fede in Cristo. Oggi, mentre scrivo questa lettera. il mio desiderio è che tu possa cercare la verità nella Parola di Dio e abbracciare la fede come una luce che rischiara il cammino. Che la grazia di Dio possa guidarti e sostenerti nei tuoi sforzi spirituali.
Con affetto e fede.
Martin Lutero